



HAL
open science

L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique

Kalai Lassaad

► To cite this version:

Kalai Lassaad. L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2011. Français. NNT : 2011PA030093 . tel-01066872

HAL Id: tel-01066872

<https://theses.hal.science/tel-01066872>

Submitted on 22 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE- PARIS 3

École doctorale 268 -Langage et langues : description, théorisation, transmission

UFR Littérature, Linguistique, Didactique

Thèse de doctorat

Pour obtenir le grade de Docteur de l'université Sorbonne Nouvelle -Paris 3

Discipline : didactique des langues et des cultures

Kalai LASSAAD

**L'ERREUR ORTHOGRAPHIQUE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES
ÉLÈVES TUNISIENS : ORIGINE DU DYSFONCTIONNEMENT ET
CONTRIBUTION À LA MAÎTRISE DE LA COMPÉTENCE
ORTHOGRAPHIQUE**

-TOME 1-

Thèse dirigée par

Danièle MANESSE, professeur de science du langage

Soutenue le 28 septembre 2011

Jury :

-Danièle MANESSE (Professeur à l'université Paris 3-Sorbonne Nouvelle)

-Christine DEPREZ (Professeur à l'université Paris 5-Descartes)

-Mohamed MILED (Professeur à l'université de Carthage, Tunisie)

-Colette FEUILLARD (Professeur à l'université Paris 5- Descartes)

Résumé

Dans le contexte scolaire tunisien, par son impact sur la quasi-totalité des disciplines scolaires, surtout au lycée, la maîtrise du langage français écrit se trouve au centre de l'apprentissage des élèves et constitue un élément-clé de la réussite scolaire. L'orthographe, une composante importante de l'écrit, constitue un redoutable obstacle pour celui qui ne la maîtrise pas. Chercher les causes véritables des difficultés orthographiques des élèves tunisiens et proposer des moyens pour venir en aide aux enseignants et aux apprenants, telle est la démarche, à la fois de critique et d'action, que nous avons adoptée. Le présent travail expose le contexte dans lequel se fait l'enseignement /apprentissage du français en général et de l'orthographe en particulier, analyse les données recueillies, productions écrites des élèves et questionnaires, essaie de dégager les causes du dysfonctionnement et investit les apports des recherches en orthographe pour présenter une modeste suggestion en guise d'une contribution à l'amélioration des compétences orthographiques des élèves tunisiens. Cette étude montre en fin de compte l'importance de prendre en compte la spécificité du contexte tunisien dans l'élaboration des curricula.

Mots clés : L'orthographe, obstacle, contexte, productions écrites, difficultés orthographiques, acquisition

Absract

In the Tunisian school context, with its impact on almost all academic disciplines, especially in high school, mastering the written French language is central to students learning and is a key component of academic success. The spelling, as an important component of writing, is a fearsome obstacle for those who do not master it. Looking for the true causes of spelling difficulties of Tunisian students and proposing ways to help teachers and learners, this is the approach that we have adapted both for criticism and action. This paper outlines the context in which teaching and learning of French- in general and spelling in particular- are done, analyzes the data, the students' written works and questionnaires, trying to bring out the causes of dysfunction and invests the researches' contributions in spelling to present a modest suggestion by way of a contribution for the improvement of spelling skills of Tunisian students. This study shows ultimately the importance of taking into account the specificity of the Tunisian context in the development of curricula.

Keywords: The spelling, obstacle, context, written productions, spelling difficulties

Remerciements

Alors que j'achève l'écriture de ma thèse de doctorat, je prends la mesure de seize années écoulées durant lesquelles j'ai mené de front ma formation universitaire et ma fonction d'enseignant. Je crois n'avoir renoncé à rien de ce qui était essentiel à mes yeux. Pour ce faire, il m'a fallu beaucoup de temps et beaucoup d'effort pour clore ce mémoire de recherche. Cela n'a été possible qu'avec le soutien de quelques personnes que je souhaite remercier à présent. Il est toujours délicat de remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail de recherche. Que ceux qui ne sont pas mentionnés ne m'en tiennent pas rigueur.

En premier, il me faut remercier les nombreux élèves et leurs enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche.

Je tiens vivement à remercier ma directrice de thèse Danièle Manesse qui a encouragé ce projet doctoral dès son début et qui m'a aidé à mener à terme cette thèse grâce à ses profondes connaissances en linguistique et en acquisition des langues. Surtout, je la remercie de m'avoir accordé une grande liberté dans le développement de mes idées et de m'avoir si bien guidé aux moments où j'en avais le plus besoin. Je la remercie pour la qualité de ses conseils, pour sa disponibilité et pour son investissement constant. J'espère ne pas l'avoir trop déçue.

Je remercie également Henri Besse et Mokhtar Sahnoun pour m'avoir guidé dans mon travail de DEA ainsi que pour leurs conseils. J'adresse mes remerciements également à toute l'équipe de jury, pour l'honneur qu'ils me font en acceptant de juger ce travail.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à mon cher père Kalai Mahrez, pour m'avoir accompagné et constamment soutenu. Mes pensées vont également vers ma femme, et à nos trois enfants, Firas, Farah et Isra – mon port d'attache au cours de cette belle aventure doctorale. Que je suis heureux de vous avoir auprès de moi!

Table des matières

| | |
|---|----|
| Remerciements | 3 |
| Table des matières | 4 |
| Liste des tableaux..... | 7 |
| Symboles et abréviations | 8 |
| INTRODUCTION | 9 |
| PREMIERE PARTIE : ÉTAT DES LIEUX | 19 |
| CHAPITRE 1 : LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE TUNISIEN | 23 |
| 1. Description du paysage linguistique en Tunisie | 24 |
| 2. Le français dans l'enseignement tunisien | 32 |
| 2.1. Avant le protectorat | 32 |
| 2.2. Pendant le protectorat | 32 |
| 2.3. A partir de l'indépendance..... | 34 |
| 2.4. Les horaires et les coefficients..... | 39 |
| 3. L'organisation de l'enseignement du français en Tunisie | 42 |
| 3.1. Organisation des apprentissages au premier cycle de l'enseignement de base | 42 |
| 3.2. Organisation des apprentissages au Collège | 44 |
| 3.3. Organisation des apprentissages du français au cycle secondaire | 47 |
| 3.4. Contenu culturel dans les programmes de français | 48 |
| 3.5. Le français dans les épreuves du baccalauréat | 51 |
| Conclusion sur le premier chapitre..... | 54 |
| CHAPITRE 2 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN TUNISIE | 55 |
| 1. La place de l'orthographe en classe de français | 55 |
| 2. Les objectifs assignés à l'enseignement de l'orthographe en Tunisie | 56 |
| 3. Des programmes inadaptés | 57 |
| 4. Les démarches d'enseignement / apprentissage de l'orthographe proposées | 60 |
| 4.1. Du côté des instructions officielles | 60 |
| 4.2. Décloisonner, mais à quel prix ?..... | 61 |
| 4.3. Problème de formation des enseignants | 65 |
| 5. Les pratiques courantes de l'évaluation des capacités orthographiques des élèves..... | 72 |
| 6. L'apprentissage de l'orthographe en arabe et son impact sur l'apprentissage de l'orthographe français | 73 |
| 6.1. L'écriture de l'arabe..... | 73 |
| 6.2. Système de transcription de l'arabe | 75 |
| 6.3. La place de l'orthographe dans l'enseignement de l'arabe..... | 80 |
| 6.4. Les objectifs assignés à l'enseignement de l'orthographe en arabe | 80 |
| 6.5. Les contenus des programmes | 80 |
| 6.6. Les démarches d'enseignement / apprentissage de l'orthographe en arabe | 82 |
| 6.7. L'évaluation des capacités orthographiques en arabe des élèves tunisiens | 82 |
| 6.8. Principales zones de difficultés | 82 |
| Conclusion sur le deuxième chapitre | 86 |
| CHAPITRE 3 : DES FONDEMENTS THÉORIQUES | 87 |
| 1. Historique et principes organisateurs de l'orthographe française | 89 |
| 1.1. L'orthographe : un héritage de l'histoire | 89 |
| 1.2. Principes organisateurs de l'orthographe française | 94 |
| 2. L'orthographe et le changement de perspectives | 98 |

| | |
|---|-----|
| 3. Relation lecture –orthographe | 102 |
| 4. Qu'en est –il de la dictée ? | 106 |
| Conclusion sur le troisième chapitre | 111 |
| CHAPITRE 4 : QUELQUES CONCEPTS-CLÉS INTERVENANT DANS LA DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE | 113 |
| 1. L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe | 113 |
| 1.1. De la faute à l'erreur | 113 |
| 1.2. Le revers de la médaille : ou l'aspect négatif de l'erreur | 117 |
| 2. Les représentations de l'orthographe chez les apprenants et les enseignants | 118 |
| Conclusion sur la première partie | 122 |
| DEUXIÈME PARTIE : | 125 |
| ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE DES ÉLÈVES TUNISIENS | |
| Introduction | 125 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES DE TRAVAIL | 128 |
| 1. Problématique | 128 |
| 2. Hypothèses | 129 |
| 3. Principes Méthodologiques | 133 |
| 3.1. Données recueillies | 133 |
| 3.1.1. Les productions écrites | 133 |
| 3.1.2. Les questionnaires | 135 |
| 3.2. Les compétences évaluées | 136 |
| 3.3. Lieux d'enquête | 137 |
| 4. Description du corpus | 138 |
| CHAPITRE 2 : LES ÉLÈVES TUNISIENS ET L'ORTHOGRAPHE | 142 |
| 1. Résultats quantitatifs | 142 |
| 1.1. Textes recueillis | 142 |
| 1.2. La longueur des textes | 143 |
| 2. Résultats qualitatifs | 144 |
| 2.1. Des écarts entre les régions | 148 |
| 2.2. Les erreurs de type phonétique : des écarts importants entre les élèves | 149 |
| 2.3. L'orthographe grammaticale : une difficulté pour tous les élèves | 150 |
| 2.4. L'orthographe lexicale et les inégalités de stock lexical | 151 |
| 3. Typologie des erreurs | 151 |
| 4. Etude des cas | 167 |
| Conclusion sur le chapitre | 174 |
| CHAPITRE 3 : ORIGINE DES DIFFICULTÉS ORTHOGRAPHIQUES D'APRÈS LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES | 176 |
| 1. les représentations des enseignants | 177 |
| 1.1. Les déclarations des enseignants de français | 178 |
| 1.2. Les déclarations des enseignants des matières scientifiques | 188 |
| 2. Les représentations des élèves | 191 |
| Conclusion sur le chapitre | 198 |
| CHAPITRE4 : L'ORTHOGRAPHE, UN OBSTACLE DANS LES PRODUCTIONS ECRITES | 199 |
| 1. Pourquoi les productions écrites des élèves sont courtes ? | 200 |
| 1.1. La non maîtrise des compétences textuelles | 204 |

| | |
|--|-----|
| 1.2. Évaluations défectueuses des productions écrites | 205 |
| CHAPITRE 5 : ORIGINE DES DIFFICULTÉS ORTHOGRAPHIQUES | 210 |
| 1. La complexité de la langue française | 211 |
| 2. La surcharge cognitive | 221 |
| 3. Spécificités du contexte tunisien | 223 |
| Conclusion sur la deuxième partie | 247 |
| TROISIÈME PARTIE : PISTES D'ACTION | 251 |
| CHAPITRE 1 : DES SOLUTIONS DIDACTIQUES : DES PRINCIPES FONDATEURS À LA MISE EN ŒUVRE | 255 |
| 1. Apprendre l'orthographe en produisant des textes | 256 |
| 2. Développer des habiletés métagraphiques | 262 |
| 3. Faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves | 264 |
| 4. Apprentissage prolongé combinant réflexion et mémorisation | 268 |
| 5. L'orthographe et les nouvelles technologies | 269 |
| Conclusion sur le chapitre | 271 |
| CHAPITRE 2 : CONSIDÉRATIONS INSTITUTIONNELLES | 272 |
| 1. De la nécessité de prendre en compte le contexte de français langue seconde | 273 |
| 2. De la nécessité d'un contenu orthographique répondant aux besoins réels | 275 |
| 3. Prendre en compte les interférences et/ou l'interlangue | 276 |
| CHAPITRE 3 : LA LECTURE, UNE RESERVE DE STOCK LEXICAL | 279 |
| 1. Détecter les lacunes afin d'aplanir les difficultés | 280 |
| 2. Le texte : un point de départ pour un travail sur l'orthographe | 282 |
| 3. Une démarche contextualisée | 287 |
| 3.1. La lecture et l'écriture : deux composantes à privilégier | 287 |
| 3.2. Les productions écrites et le statut informatif des erreurs | 288 |
| 3.3. Le module de lecture : un moment privilégié pour aplanir les difficultés orthographiques | 290 |
| CHAPITRE 4 : MODÈLE D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE | 305 |
| 1. Déroulement de la séquence | 306 |
| 1.1. Le texte | 304 |
| 1.2. Les objectifs | 307 |
| 1.3. L'organisation de la séance | 307 |
| 1.4. Travail sur la langue | 308 |
| Conclusion sur la troisième partie | 327 |
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES | 330 |
| BIBLIOGRAPHIE | 337 |

Liste des tableaux et figures

Première partie 1

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Age du premier apprentissage du français..... | 41 |
| Tableau 2 : Répartition modulaire..... | 46 |
| Tableau 3 : Répartition modulaire en première année secondaire..... | 47 |
| Tableau 4 : répartition modulaire en deuxième année filière lettres..... | 47 |
| Tableau 5 : repères culturels et thématiques au collège..... | 49 |
| Tableau 6 : Repères culturels et thématiques au cycle secondaire..... | 50 |
| Tableau 7 : horaires des épreuves de baccalauréat..... | 53 |
| Tableau 8 : contenu orthographique au collège..... | 59 |
| Tableau 9 : L'alphabet de l'arabe..... | 76 |
| Tableau 10 : Phonèmes caractéristiques de l'arabe tunisien..... | 77 |
| Tableau 11 : comparaison entre arabe classique et arabe tunisien..... | 78 |
| Schéma emprunté à Pierre Léon (1979)..... | 79 |
| Tableau 12 : contenu orthographique en arabe à l'école primaire | 81 |

Deuxième partie

| | |
|---|-----|
| Tableau 13 : Lieux d'implantation des établissements sélectionné..... | 137 |
| Tableau 14 : typologie des fautes d'orthographe..... | 141 |
| Tableau 15 : Nombre de mots par copie..... | 144 |
| Tableau 16 : Les principales erreurs orthographiques..... | 145 |
| Tableau 17 : nombre moyen d'erreurs de chaque type par élève..... | 145 |
| Tableau 18 : Répartition des erreurs par lycée..... | 147 |
| Tableau 19 : nombre moyen d'erreurs de chaque type par élève par lycée..... | 148 |
| Tableau 20 : Comparaison du nombre moyen d'erreurs par région..... | 149 |
| Tableau 21 : Comparaison de la répartition des erreurs de type phonétique..... | 149 |
| Tableau 22 : comparaison de la répartition des erreurs d'orthographe grammaticale...150 | |
| Tableau 23 : Comparaison de la répartition des erreurs d'orthographe lexicale..... | 151 |
| Figure 2 : Répartition des erreurs d'orthographe grammaticale..... | 164 |
| Tableau 24 : Comparaison du nombre d'erreurs entre deux régions..... | 243 |

Symboles et abréviations

L'alphabet phonétique employé dans cette thèse est celui de l'Association Phonétique Internationale.

| Voyelles | Consonnes | Semi-voyelles |
|---------------------------|-------------------------|----------------------|
| [a] dans <i>patte</i> | [p] dans <i>père</i> | [j] dans <i>yoga</i> |
| [ɑ̃] dans <i>pâte</i> | [b] dans <i>bête</i> | [w] dans <i>oui</i> |
| [ɛ] dans <i>belle</i> | [t] dans <i>tête</i> | [ɥ] dans <i>lui</i> |
| [e] dans <i>thé</i> | [d] dans <i>dé</i> | |
| [i] dans <i>nid</i> | [k] dans <i>car</i> | |
| [o] dans <i>pot</i> | [g] dans <i>gare</i> | |
| [ɔ̃] dans <i>port</i> | [f] dans <i>feu</i> | |
| [y] dans <i>tu</i> | [v] dans <i>vent</i> | |
| [Ø] dans <i>peu</i> | [s] dans <i>sol</i> | |
| [œ] dans <i>beurre</i> | [z] dans <i>rose</i> | |
| [ə] dans <i>fortement</i> | [ʃ] dans <i>chat</i> | |
| [u] dans <i>fou</i> | [ʒ] dans <i>jeu</i> | |
| [ɑ̃] dans <i>blanc</i> | [l] dans <i>long</i> | |
| [ɛ̃] dans <i>vin</i> | [r] dans <i>rond</i> | |
| [ɔ̃] dans <i>pont</i> | [m] dans <i>mère</i> | |
| [œ̃] dans <i>brun</i> | [n] dans <i>nous</i> | |
| | [ŋ] dans <i>ligne</i> | |
| | [ŋ] dans <i>parking</i> | |

* forme erronée

[] Transcription phonétique

L1: Langue première/maternelle, apprise dès la naissance

L2: Langue seconde, apprise après la L1

1sg: Première personne du singulier (*je*)

2sg: Deuxième personne du singulier (*tu*)

3sg: Troisième personne du singulier (*il/elle*)

1pl: Première personne du pluriel (*nous*)

2pl: Deuxième personne du pluriel (*vous*)

3pl: Troisième personne du pluriel (*ils/elles*)

SN: Syntagme Nominal

SV: Syntagme Verbal

CNP : Centre National Pédagogique

INTRODUCTION

1-Choix de la recherche

Le développement des nouvelles technologies, des supports numériques, pourrait laisser penser que le texte écrit français est bien moins déterminant dans les communications de toute nature ; il n'en est rien. L'utilisation d'Internet a au contraire contribué à un développement considérable de la communication écrite, qu'elle soit familiale, administrative, professionnelle ou scolaire. La maîtrise de l'écrit est de fait un facteur déterminant d'insertion dans la société.

L'orthographe, une composante importante de l'écrit, constitue un redoutable barrage pour celui qui ne la maîtrise pas : elle altère la qualité de la communication entre individus et comme facteur de sélection, peut entraver l'entrée dans un emploi ou une promotion.

Dans le contexte scolaire tunisien, par son impact sur la quasi-totalité des disciplines scolaires surtout au lycée, la maîtrise du langage français écrit se trouve au centre de l'apprentissage des élèves et constitue un élément-clé de la réussite scolaire. « Il faut préciser que la plupart des filières du supérieur dispensent un enseignement en grande partie en français, que la massification de l'enseignement supérieur s'est accompagnée de l'ouverture de cinq nouveaux départements de français dans les universités à travers le pays, et que le flux d'étudiants de très haut niveau vers la France s'est intensifié et se traduit par la réussite aux concours de l'école normale supérieure ou polytechnique. Le paysage linguistique au niveau scolaire et universitaire est donc assez clair : la maîtrise du français constitue un atout majeur pour l'accès à des filières d'excellence. » (Veltcheff, 2006, p. 83)

Il s'avère qu'une faible maîtrise de l'écrit entraîne presque systématiquement des situations d'échec scolaire difficilement remédiable à court terme. Par exemple, l'entrée au lycée est rendue particulièrement complexe du moment que les élèves venant du collège ne possèdent pas un minimum de maîtrise du français écrit.

Les innombrables difficultés auxquelles sont confrontés, à l'écrit, les élèves tunisiens apprenant la langue française, découragent plus d'un enseignant. Pourtant, l'écrit demeure l'objet et la norme privilégiée de l'évaluation des connaissances reçues. Dans l'activité de production écrite, le traitement de l'orthographe en cours d'acquisition s'exerce au détriment des activités de traitement sémantique car le risque de la sanction (par exemple

la moquerie du lecteur) incite les élèves à proposer des textes corrigés et lisibles, tâche qui n'est pas facile puisque la maîtrise du code orthographique n'est pas facile pour un élève qui apprend le français comme une langue étrangère.

C'est à partir de notre expérience professionnelle au sein du domaine de l'éducation, qu'a germé la nécessité d'une telle recherche. La recherche dans laquelle nous nous sommes engagé en janvier 2007 est sans doute née de notre volonté de réduire le grand écart inconfortable que notre position d'enseignant sur le terrain et notre position d'étudiant en didactique du français nous contraignaient à faire. La nature de notre travail comme enseignant de la langue française pendant 14 ans et comme responsable en milieu scolaire pendant 7 ans, nous a permis de rester en contact direct avec des élèves et des enseignants tunisiens, et de saisir leur besoin langagier pour comprendre et pour se faire comprendre. De plus, notre choix est lié à notre motivation personnelle, et à l'intérêt que nous portons à la langue française. Et nous souhaitons apporter une modeste contribution pour une meilleure connaissance des difficultés en français écrit des élèves tunisiens.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de français langue étrangère. Le choix du sujet émane de notre souci de développer chez les élèves tunisiens des compétences scripturales dont la maîtrise des faits orthographiques est une composante importante au moment où notre société est appelée à écrire comme jamais et la demande en écriture est en perpétuelle croissance surtout avec l'avènement de l'Internet.

Deux constats importants sont à la base de notre recherche :

-En tant qu'enseignant de français, nous étions régulièrement confronté à la difficulté que rencontraient les élèves dans l'exercice d'une production d'écrit. En effet, les vérifications de la qualité des productions écrites des élèves tunisiens font découvrir très souvent des apprenants éprouvant des difficultés de plusieurs sortes: difficultés liées à la conjugaison et à l'ensemble de la morphologie, difficultés liées au vocabulaire, difficultés à exprimer son originalité et sa créativité, difficultés à respecter les caractéristiques des types de discours mais surtout difficultés à maîtriser des faits orthographiques.

-Devant les difficultés des élèves en situation d'écriture, les enseignants se sentent le plus souvent impuissants et incapables de remédier à leurs lacunes. Leurs interventions sont ponctuelles, se limitant la plupart du temps au simple relevé des erreurs, correction et proposition d'exercices. Mais le problème demeure entier : la plupart des apprenants continuent à commettre les mêmes erreurs et les enseignants procèdent très souvent de la

même façon en proposant des raccourcis sans que les causes véritables du dysfonctionnement soient identifiées.

Les apports de la didactique permettent de repenser le problème. Chercher les causes véritables du dysfonctionnement et proposer des moyens pour venir en aide aux enseignants et aux apprenants, telle est la démarche, à la fois de critique et d'action, de la didactique.

Envisager des aides efficaces suppose de les fonder sur une réelle perception des causes de l'échec des stratégies orthographiques et de prendre en compte les différences saillantes entre la langue française et la langue arabe, langue d'origine des apprentis scripteurs. Pour ce faire, il est important d'interroger les modèles théoriques qui sont en rapport étroit avec l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe.

Dans notre mémoire pour l'obtention de DEA, au terme d'une analyse critique de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe en Tunisie, nous avons constaté que les notions orthographiques programmées dans les programmes de français ne sont pas en mesure de combler les lacunes chez les élèves tunisiens. Sachant que dans le système graphique du français, la zone qui entretient des relations plus ou moins régulières avec l'oral représente 80% (Catach, 1980), nos programmes, s'attachant sans doute à une tendance connue dans beaucoup d'ouvrages scolaires et qui réduit l'orthographe à une sorte d'auxiliaire de la grammaire, ne s'attardent que sur ce qui appartient à des séries limitées et dispersées (les homophones) et sur ce qui est considéré, par de plus en plus de monde aujourd'hui, comme relevant du luxe orthographique (l'accord de l'adjectif de couleur, l'accord du participe passé des verbes pronominaux et l'accord du verbe avec les sujets collectifs). Pourtant, il y a urgence ailleurs et à tous les niveaux d'enseignement. Nos élèves éprouvent les plus grandes difficultés à maîtriser des faits orthographiques fondamentaux. A titre d'exemple nous citerons:

- Les lettres simples à signes auxiliaires : accents, tréma, cédille ;
- Les signes de ponctuation et les signes typographiques ;
- Les différentes réalisations graphiques de certains phonèmes courants ;

-l'orthographe du vocabulaire fondamental (sachant qu'en classe de français en Tunisie, il n'y a pas d'enseignement systématique du vocabulaire).

S'ajoute à ces lacunes, pour les apprenants tunisiens, le fait qu'aucune place n'est réservée aux problèmes spécifiques qui sont dus à des différences phonétiques entre l'arabe et le français dans la sélection des contenus d'enseignement. Point de cela dans nos programmes d'orthographe.

L'enquête menée a dévoilé aussi une marginalisation de l'orthographe au niveau de l'évaluation (surtout dans l'épreuve de l'examen de fin des études de l'enseignement de base) alors qu'elle constitue, selon les propos recueillis auprès des enseignants interrogés, un critère essentiel dans l'évaluation des productions écrites. Elle est considérée comme un facteur de cohérence. Ce qui constitue un paradoxe. En nous appuyant sur une analyse des programmes officiels et des manuels scolaires, nous avons constaté qu'il y a une dégradation du contenu orthographique programmé jusqu'à sa disparition à partir de la 3^{ème} année secondaire. Dans la même enquête, les apprenants et les enseignants tunisiens (à travers les questionnaires proposés) considèrent le contenu orthographique comme du "déjà vu", sans progression et sans variation, les exercices sont stéréotypés et l'enseignement est fragmenté, basé sur les détails et sans souci d'intégration des enseignements séparés.

D'après l'enquête réalisée, les représentations des enseignants et des apprenants sont des obstacles à une acquisition de l'orthographe française. En effet, la maîtrise de l'orthographe est valorisée parce qu'elle est perçue comme un critère de réussite et un indicateur d'une maîtrise de connaissances. Par contre, l'élève qui ne maîtrise pas cette norme est mal jugé par l'enseignant. Il restera, par conséquent, dans une position de rejet face à l'apprentissage de l'orthographe. Par ailleurs, plusieurs recherches ont montré que la majorité des apprenants en situation d'écriture ressentent un malaise ; ils s'abstiennent de rédiger par crainte de produire de mauvais textes. Ce phénomène relève de ce que Dabène (cité par Miled, 1998, p. 56) appelle « insécurité scripturale ». L'élève a peur d'écrire de peur de commettre des erreurs.

Certes nos élèves orthographient mal à cause des raisons sus-indiquées, mais ils le font surtout parce que l'orthographe française est difficile, parce qu'elle est enseignée dans de mauvaises conditions et parce qu'elle est mal enseignée. En effet, l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française telle qu'il est pratiqué dans le contexte tunisien est basé sur « des activités de mémorisation, des exercices, des dictées » qui « visent un apprentissage spécifique et systématique de l'orthographe en dehors de tout contexte de communication ». Dans cette approche « on fait l'hypothèse que les

connaissances orthographiques acquises grâce aux activités spécifiques seront réactivées et exploitées dans les situations de production écrite, plus complexes et plus authentiques, que l'élève rencontrera par la suite » (Allal, 1999, p. 54). Or, comme le souligne Allal : « le constat est fait depuis longtemps que les approches didactiques spécifiques, basées sur des exercices et des dictées, ne parviennent pas à enrayer les échecs scolaires dus à la non maîtrise de l'orthographe » (Allal, op.cit. p. 67).

2. L'intérêt du travail

Notre intérêt pour l'orthographe est motivé par le fait que la maîtrise du français écrit est un des enjeux principaux de la réussite scolaire dans le contexte tunisien. Le domaine de l'orthographe est très vaste et les débats sur la norme ne datent pas d'aujourd'hui. Ces débats se sont développés autour d'arguments tant linguistiques que didactiques (Chiss et David, 1992, p. 16). Nous avons, de ce fait, restreint consciemment le champ de notre recherche sur l'erreur orthographique, un des aspects principaux de cette entreprise.

Le présent travail est en quelque sorte un travail multidimensionnel qui touche à de nombreux domaines et sciences. L'entrée par l'histoire nous permet en premier lieu d'éclairer certains points en rapport avec le statut du français en Tunisie, en deuxième lieu, elle nous permet de suivre l'évolution de l'orthographe à travers le temps. La grammaire des fautes nous trace des pistes pour aborder les erreurs orthographiques des élèves tunisiens, elle nous fait nécessairement évoluer vers la psycholinguistique; et finalement on arrive à la didactique qui, à elle seule, se base déjà sur une multitude d'autres sciences. Nous ne pouvons pas développer tous ces domaines en détail, nous ne pouvons évoquer que certains aspects des différents domaines cités, nous permettant de mener des réflexions par rapport aux questions posées.

Si « en didactique, avant de trouver des solutions, il faut apprendre à (se) poser les bonnes questions. »(Jaffré, 1991, p. 64), les questions soulevées dans le cadre de ce travail sont les suivantes :

- Quelle incidence une mauvaise orthographe peut-elle avoir sur la qualité de la production écrite d'un élève tunisien ?
- Peut-on constater des erreurs orthographiques spécifiques chez les apprenants tunisiens ?
- Quelles explications peut-on trouver pour ces erreurs ?

-Quelles conséquences peuvent avoir ces résultats pour la didactique du français écrit dans le contexte tunisien ?

Le premier objectif de ce travail est de fournir, à partir de quelques réflexions théoriques, des éléments de réponse qui peuvent nourrir les discussions, notamment en didactique de français. Le deuxième objectif est de montrer quelques pistes concrètes qui mettent en pratique les réflexions théoriques et qui permettent aux enseignants d'avoir accès aux résultats de recherches, de les intégrer dans leur travail quotidien scolaire et d'expérimenter ainsi une nouvelle dimension dans le fonctionnement de l'enseignement de la langue française face à un public en grande majorité multilingue qui est quotidiennement confronté à la complexité d'une société biculturelle en pleine évolution.

La plupart des recherches en orthographe ont été réalisées en soumettant les élèves à des tâches classiques de « dictées ». Toutefois, si la tâche de dictée présente, pour le chercheur, l'avantage de recueillir un grand nombre de productions en un minimum de temps, elle n'en demeure pas moins une situation de production superficielle et relativement simple comparée, par exemple, à la production orthographique réalisée dans le cadre d'une activité rédactionnelle (Guimard, 2003, p. 27).

La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices telles que la recherche des idées, leur mise en mots et leur transcription graphique. De ce fait, selon Pierre Lamy (2006), la gestion orthographique entre en concurrence du point de vue de l'attention avec toutes les activités de la production écrite. Ces constats soulèvent le problème du niveau orthographique des élèves lorsqu'ils produisent des textes. D'après Jean-Pierre Jaffré (1995, p. 102), un enseignant qui compte évaluer les connaissances orthographiques des élèves doit faire un choix : opter pour des « savoirs métalinguistiques », décontextualisés, en prenant cependant le risque de « privilégier des savoirs qui, en eux-mêmes, ne sont pas directement utiles », ou bien chercher à évaluer l'efficacité fonctionnelle de ces savoirs dans une activité d'écriture. Nous optons pour la deuxième solution pour mettre à jour les difficultés orthographiques des élèves tunisiens de la première année secondaire. Dans ce cadre, la question est de savoir quelle est la nature des difficultés et quels peuvent être les facteurs associés à ces difficultés. La poursuite de cet objectif nécessite alors d'analyser plus finement les productions et, plus particulièrement, de prendre en compte la nature des erreurs orthographiques. En effet, comme le suggère Mousty et al. (1994), l'analyse détaillée des erreurs apporte de l'information à la fois sur ce que l'enfant sait faire et ne sait pas faire.

Danièle Manesse, dans une recherche récente (2006) effectuée sur la maîtrise de l'orthographe, montre que des populations en ZEP présentent de manière accentuée des difficultés en orthographe grammaticale. Aussi, le but de notre recherche est de vérifier dans la continuité de ces travaux, si les élèves tunisiens présentent les mêmes types d'erreurs que celles repérées chez les élèves français ou dans le cas contraire ces mêmes élèves commettent des erreurs spécifiques au contexte tunisien.

Le présent travail expose le contexte dans lequel se fait l'enseignement /apprentissage du français en général et de l'orthographe en particulier, analyse les données recueillies et essaie de dégager les causes du dysfonctionnement. Nous proposons par la suite un travail qui prend en compte des impératifs du pays et de l'environnement immédiat (par exemple les fonctions de la langue seconde et les usages attestés dans ce contexte), qui fait de la lecture une source inépuisable de « stock lexical » à investir dans les productions écrites et se basant sur un oral bien maîtrisé (en s'appuyant sur des jeux oraux de phonétique ou en s'aidant des apports de la phonétique corrective, par exemple).

3. Choix du niveau :

Nous avons choisi de focaliser notre travail sur le niveau de première année secondaire (équivalent au niveau de seconde du second degré en France). Si nous avons opté pour ce choix, c'est surtout pour vérifier une observation liée à notre travail en tant qu'enseignant : à savoir que les élèves qui ne maîtrisent pas la langue française écrite se trouvent dans une situation d'échec scolaire. D'un autre côté, ce choix repose sur maintes considérations. D'abord, la première année secondaire est un moment charnière dans le cursus scolaire de l'élève tunisien : ce niveau est un chaînon qui relie le cycle de l'Enseignement de Base et celui du secondaire. L'élève est appelé à investir ses acquis intériorisés durant l'enseignement de Base. A partir de ce niveau les élèves tunisiens entament l'enseignement secondaire après 9 ans d'enseignement de base. Ils doivent savoir accomplir un certain nombre de tâches, avoir acquis certaines compétences générales. Il est lieu d'évaluer les acquis des élèves en langue française en général et en orthographe en particulier après tout un cycle d'apprentissage. Ensuite, les résultats scolaires des apprenants appartenant à ce niveau sont, avec ceux des élèves de la septième année de base, les plus faibles de l'enseignement tunisien. Il s'agit, en effet, d'une année où l'on enregistre le taux le plus élevé d'abandon scolaire avec un pourcentage qui avoisine 15% et de redoublement avec un taux de 18% (Ayed, 2008, p. 14). Les spécialistes expliquent ce constat par le fait que

cette période appelée, à raison d'ailleurs, de transition est celle de tous les changements à plus d'un niveau : âge de l'élève, milieu, nouvelles disciplines, langue d'enseignement et nouveau corps éducatif. Ce constat nous met devant un impératif : chercher l'origine du dysfonctionnement et contribuer à l'amélioration de ces résultats. Puis c'est à partir de ce niveau que le français commence à assumer son rôle de langue véhiculaire des sciences et techniques, ce qui pose problème aux élèves fraîchement arrivés de l'enseignement de base, totalement arabisé (jusqu'en 1995, dans le collège, le français était encore la langue de l'enseignement des matières scientifiques et techniques (mathématiques, sciences naturelles et éducation technique). Ces matières ont été progressivement arabisées : la 7^{ème} année (en 1995-1996), la 8^{ème} année (en 1996-1997) et la 9^{ème} année (en 1997-1998). La maîtrise du français détermine donc celle des mathématiques et des autres sciences, c'est la condition sine qua non pour pouvoir poursuivre l'apprentissage au cycle secondaire.

Enfin, notre choix se justifie par un argument en rapport avec l'approche communicative employée dans le système éducatif tunisien. Certes, le contenu proposé par cette approche est authentique et les activités proposées sont interactives. Cependant, la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communications sont privilégiées au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique (Bailly et Cohen, 2006)¹. Ainsi même quand cette approche fonctionne dans l'apprentissage d'une deuxième langue, notamment celle du français en Tunisie (les instructions officielles² stipulent que l'entrée dans la langue cible se fasse par le discours et non plus par les outils : grammaire, lexique, orthographe), elle génère des problèmes de segmentation et d'identification des éléments d'un énoncé chez les élèves de la première année secondaire, dus notamment à la trop brève exposition à la langue cible. En effet, n'étant exposé à la langue française que pendant les 4 ou 5 heures de cours de français par semaine, et ne disposant pas d'un métalangage nécessaire pour produire un énoncé correct, comme nous le montrerons dans la suite du travail, ces élèves auront beaucoup de difficultés dans leurs tâches scripturales. A partir d'expressions apprises globalement, ils ont du mal à produire ou à comprendre des énoncés personnels ou nouveaux. Ils recourent alors à des calques de l'arabe, qui conduisent le plus souvent à l'échec.

¹ Bailly Nadine et Michael Cohen, « L'approche communicative », *TourdeToile*, n°9, janvier 2006. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html. Consulté le 30 juin 2009.

² Instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, Direction générale des programmes, 2005.

4. Plan de travail :

Une connaissance de la situation linguistique en Tunisie, du fonctionnement de l'orthographe française et des recherches en rapport avec son enseignement/apprentissage est un élément fondamental pour mettre notre recherche dans son contexte. Notre travail comportera par conséquent une partie (la première) dont le but sera non seulement de décrire la situation linguistique en Tunisie, en consacrant bien sûr un volet à la situation du français en Tunisie, mais aussi de l'analyser et de porter un éclairage sur cette situation. Cette partie comportera aussi des repères théoriques sur l'orthographe et sur les recherches actuelles liées à son enseignement/apprentissage. Elle constitue l'arrière-fond pour nos suggestions. Deux entrées au moins sont privilégiées :

. L'entrée de la linguistique permet l'ancrage théorique de cette réflexion sur le rapport de l'oral avec l'écrit, d'un côté, étant donné que l'une de nos hypothèses de travail est en rapport avec la relation phonétique-orthographe, d'un autre côté, sur le rapport de l'orthographe avec la lecture dans le sens où l'élève, qui a un déficit dans son « stock lexical » acquis dans la lecture, aurait toutes les peines du monde à transcrire correctement le lexique dont il a besoin dans toutes les situations d'écriture.

.L'entrée du contexte social et culturel donne sens à notre hypothèse concernant le statut de la langue française dans le contexte tunisien et son impact sur l'acquisition de l'orthographe française. L'étude d'un corpus de copie de production écrite permet de situer les données langagières recueillies dans un contexte interprétatif qui éclaire en retour les acquisitions réelles des élèves selon leurs situations sociale et culturelle.

La deuxième partie sera consacrée à l'analyse du corpus. Dans cette partie, nous allons faire le point sur l'état des compétences orthographiques des élèves tunisiens. Des données écrites seront recueillies auprès de deux types de public, les élèves et les enseignants, afin de dégager leurs représentations sur la question de l'orthographe. L'enquête qui sera menée auprès des élèves comprendra deux types de données :

-des productions écrites : la production écrite soumise à l'évaluation est un exercice scolaire de type « rédaction », activité d'expression relativement libre qui permet à l'élève de mobiliser ses ressources en français et de combiner des compétences de nature différentes. 531 rédactions d'élèves ont servi de point de départ pour cette recherche. Un

recensement des erreurs est effectué. Apparaissent alors des informations sur la quantité, la fréquence et la spécificité du contexte tunisien.

- des questionnaires : ils permettent de recueillir des données quantitatives chiffrées sur les représentations des sujets interrogés à propos de la question de l'orthographe. 118 questionnaires sont recueillis auprès des enseignants de français et des matières scientifiques. Au terme de l'analyse des copies d'élèves nous avons proposé des questionnaires aux élèves. 195 élèves ont répondu à ce questionnaire. C'est l'occasion, pour nous, pour comprendre en grande partie les causes des échecs.

Nous réservons la troisième partie de notre travail à la présentation de notre projet didactique qui tentera de proposer certaines pistes d'action ; modestes suggestions en guise d'une éventuelle contribution à la mise en place de démarches didactiques pour aider et les enseignants et les apprenants. Nous comptons, dans cette troisième partie, investir les apports des recherches sur les meilleurs moyens pour acquérir l'orthographe française, notamment ceux qui traitent de la relation entre le lire et l'écrire. La lecture, en tant que grande « *pourvoyeuse de stock lexical* » (Manesse et Cogis, 2007), pourrait favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale. Nous rejoignons, à cet égard, les propositions avancées par Reuter (1995) qui préconisent des activités didactiques ayant pour objectif d'aider les élèves à prendre conscience des relations entre la lecture et l'écrit et par ce fait favoriser l'apprentissage.

Le présent travail est accompagné d'un volume d'annexes séparé qui regroupe 54 copies parmi les 531 productions écrites observées, auxquelles nous nous référerons régulièrement tout au long de notre travail.

PREMIÈRE PARTIE

ÉTAT DES LIEUX

Introduction

Pouvoir communiquer clairement ses idées par écrit est une habileté clé qui contribue fortement à la réussite scolaire des élèves. En effet, à l'école, l'écrit représente souvent le moyen privilégié pour rendre compte des apprentissages effectués et constitue un outil efficace pour rassembler, organiser et partager des idées sur un sujet spécifique et pour des fins de communication variées (Cavanagh, 2007). Les programmes d'études pour l'enseignement du français en Tunisie reflètent cette réalité puisque la maîtrise des compétences de communication tant à l'oral qu'à l'écrit constitue l'objectif principal de ces programmes.

Cependant, malgré cet attachement officiel à la maîtrise des compétences de communication en langue française, les difficultés à l'écrit, surtout ceux qui sont en rapport avec la norme orthographe, sont fréquentes chez les élèves tunisiens. Les raisons qui expliquent ces difficultés sont d'ordres à la fois contextuel, didactique et psychologique. Pour ce qui est du contexte, l'environnement arabo-dominant et le manque de continuité dans l'utilisation du français entre l'école et la maison dû en grande partie à une pénurie de ressources en français conséquence d'une arabisation de grande envergure et d'un déséquilibre au niveau de la pratique du français entre les régions, font que les élèves tunisiens manquent à la fois de modèles langagiers en français et de pratique dans cette langue. Miled (1998, p.46) parle à cet égard de statut informel du français qui « est marqué par une hétérogénéité due à la diversification des usages réels du français ».

Toujours dans le contexte tunisien, Brahim, après avoir analysé des sujets d'examens en grammaire ainsi qu'un échantillon de copies d'étudiants, conclut qu'il faut prendre en compte la situation d'apprentissage du français dans la conception de l'évaluation et par là-même de l'enseignement. D'après le même auteur le contexte tunisien a une spécificité qui requiert un enseignement du français contextualisé : « l'important, c'est encore une fois l'accord sur la spécificité de l'enseignement du français et de la linguistique dans notre environnement, sur la complexité des faits de langue et la possibilité de mettre la diversité des approches théoriques au service d'une pédagogie cohérente » (Brahim, 1995, p. 153).

Concernant les raisons des difficultés orthographiques d'ordre didactique, nous avons constaté lors d'une enquête¹, menée auprès des enseignants de français de la région du Kef, une tendance de ces derniers à se cantonner dans une démarche traditionnelle axée sur l'enseignement décontextualisé des notions grammaticales et orthographiques au lieu d'engager les élèves dans des projets de communication authentiques qui intègrent l'apprentissage de ces notions et permettent aux élèves de franchir les difficultés dans leurs productions écrites.

Quant au facteur psychologique, il est relevé par plusieurs auteurs, dont Dabène (1989), que l'élève en situation de production écrite souffre d'« insécurité scripturale » dans le sens où il craint de s'exprimer à l'écrit car il ne se sent pas assez compétent pour produire un bon texte.

Nous nous alignons sur cette idée en ajoutant que, parmi les élèves interrogés lors de l'enquête que nous avons réalisée, certains ont exprimé leur crainte de s'exprimer en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, car ils ne se sentent pas compétents dans cette langue.

Une étude de grande envergure pourrait rendre compte des difficultés majeures à l'écrit des élèves tunisiens. En emboîtant le pas à ceux qui se sont donné pour préoccupation d'améliorer, chez les élèves tunisiens, les compétences scripturales dont l'orthographe est une composante essentielle, il nous a paru important de chercher les causes des difficultés orthographiques de ces élèves et de suggérer des pistes susceptibles d'améliorer leurs compétences orthographiques. Pour parvenir à cette fin, il est nécessaire de connaître pertinemment les multiples enjeux qui sont en rapport avec le problème soulevé, notamment le contexte dans lequel évolue la langue française en Tunisie. Clarifier ces enjeux est la première étape de notre travail de recherche.

Pour atteindre notre objectif, nous exploiterons un certain nombre de moyens inspirés par des recherches sur l'orthographe, son acquisition et son enseignement. Ces moyens sont agencés de façon particulière afin de recueillir le maximum d'informations sur la question de l'orthographe.

¹Enquête réalisée par Kalai lassaad, sous la co-direction de Mokhtar Sahnoun et Henri Besse, dans le cadre d'un mémoire de DEA intitulé : *l'obstacle orthographique dans les productions écrites des élèves de 9^{ème} année de base*, Université de Tunis, 2004.

C'est dans cet esprit que nous abordons cette phase en fournissant, dans un premier chapitre, une description du paysage linguistique en Tunisie pour comprendre le contexte dans lequel nous travaillons. Nous essayons dans cette partie de notre recherche, de remonter dans le temps en évoquant brièvement l'histoire de l'utilisation de la langue française en Tunisie, ainsi que les conditions et les circonstances de l'évolution de la politique linguistique vis-à-vis de cette langue. En replaçant cette politique linguistique dans son contexte historique, nous avons l'intention de procéder à un état des lieux succinct révélateur d'une évolution spécifique. Il n'est pas dans le propos de cette étude de retracer toute l'histoire, mais nous souhaitons plutôt souligner certains faits importants qui permettent de mieux comprendre la problématique de cette étude.

Le deuxième chapitre est réservé à la composante orthographique dans l'enseignement du français en Tunisie. Dans ce même chapitre, une réflexion est faite sur l'enseignement de l'orthographe en arabe ; le but étant de vérifier si la question de l'orthographe en arabe-la manière dont les élèves tunisiens entrent en lecture-écriture arabe- est en relation avec les difficultés orthographiques de ces élèves.

Dans la même partie, un troisième chapitre est destiné à interroger les modèles théoriques en rapport avec la didactique de l'orthographe. C'est une vue d'ensemble destinée à situer l'orthographe dans son cadre global de référence. La diversité des modèles interrogés répond à notre souci de rassembler le maximum d'informations sur un sujet aussi controversé que l'orthographe. Dans ce cadre, l'orthographe est appréhendée dans son statut de composante linguistique « carrefour » en rapport avec d'autres domaines tels que la lecture, la production écrite, l'oral, la psycholinguistique etc.

Dans le même chapitre un volet est consacré à l'analyse de quelques concepts-clés intervenant dans la didactique de l'orthographe. Il s'agit surtout du concept de l'erreur, dont nous avons suivi l'évolution à travers les courants de pensée qui s'y sont intéressés, et celui des représentations. Nous partons des erreurs détectées dans les productions écrites des élèves pour ensuite les analyser et chercher leurs origines. Pour ce faire, nous devons interroger les modèles théoriques qui ont l'erreur pour objet d'étude. Concernant les représentations, nombreuses recherches, notamment celles de J-P.Astolfi (1989) et de G. De Vecchi (1988), ont mis en évidence leur caractère entravant dans l'apprentissage des élèves. Les chercheurs ont conclu que tout apprentissage repose sur la prise en considération des représentations initiales du sujet apprenant, « s'intéresser à lui, et plus particulièrement à ses conceptions, implique que celles-ci soient connues et qu'elles

puissent être prises en compte dans un cheminement didactique. » (Giordan, De Vecchi, 1987, p. 66). Partageant la même idée, J-P. Astolfi ajoute qu' « *un véritable apprentissage se définit au moins autant par les transformations conceptuelles qu'il produit chez l'individu que par le produit de connaissance qui lui est dispensé.* » (Astolfi et Develay, 1989). Rejoignons cette idée, nous pensons que le rapport des enseignants et des élèves et leurs représentations en matière d'orthographe ont une influence sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. C'est pour cette raison que nous nous baserons sur des fondements théoriques qui nous serviront de repères pour mettre au clair les représentations à travers les déclarations recueillies dans les questionnaires auxquels ont répondu les enseignants et les élèves.

CHAPITRE 1

LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE TUNISIEN

Introduction

Selon Miled (1998), l'analyse du statut d'une langue éclaire le concepteur du programme et l'enseignant dans leurs travaux de conception ou d'enseignement ou le chercheur qui vise à déterminer les causes de dysfonctionnement et proposer des solutions.

De part son enracinement dans la tradition linguistique tunisienne, le français continue de jouer un rôle prépondérant dans bien des domaines sensibles de la vie des Tunisiens. Toutefois, un flou terminologique plane sur son statut. Français langue seconde ? Français langue étrangère ? Français langue d'enseignement ? Difficile d'en décider.

Reprenons à cet effet des propos marquant les lignes de partage entre deux notions en rapport avec la réalité tunisienne: « Une langue seconde ou étrangère peut être définie par ses contextes d'apprentissage ; elle est « seconde », lorsqu'elle est acquise postérieurement à la langue maternelle ; elle est « étrangère », quand elle n'est pas la langue commune ou la plus partagée socialement, culturellement, y compris entre les pairs dans l'institution scolaire »(David, Hammami, Le Pesant, 2006, p. 4). Cependant « cette césure linguistique est particulièrement brouillée dans chacun des pays du Maghreb ». En effet, « en Tunisie, comme le montrent les études de Amel BouKhari, Mounira Hammami et Jean –François Dutrey et Caroline Veltcheff, le français est à la fois langue « seconde » pour une majeure partie de la population, puisqu'elle enseignée à l'école, à partir de la 3^{ème} année du primaire (8ans), et langue « étrangère », car fort éloignée de la langue première, l'arabe tunisien, variété orale sociolectale. Un jeune Tunisien va donc apprendre ce français, langue seconde ou étrangère, en l'opposant (ou l'associant) à sa langue maternelle, avec pour conséquence une polyglossie scolairement instituée, si ce n'est assumée, une polyglossie qui se vit dans tous les apprentissages linguistiques et plus particulièrement scolaires. L'élève tunisien considère ainsi qu'il maîtrise toujours moins bien le français que l'arabe dialectal ; il ne lui accorde pas non plus le même statut : parfois dévalorisé, souvent magnifié » (David, Hammami, Le Pesant, op.cit)

En 1987, Henri Besse a fourni un élément de distinction, qui présente de l'intérêt dans le contexte tunisien, entre une langue étrangère et une langue seconde ; celle-ci est « une

langue de nature étrangère pour les apprenants mais ayant dans le pays où elle est enseignée un statut de langue officielle (comme en Côte d'Ivoire) ou étrangère privilégiée (comme au Maghreb) ... Sur le plan pédagogique, on considère qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent. » (Besse, 1987)

Cette définition nous permet d'analyser le statut de la langue française selon deux perspectives :

- le statut formel qui est défini de façon explicite ou implicite dans les textes officiels ou dans les programmes officiels du Ministère de l'Éducation. Ce statut détermine l'horaire, l'âge des apprenants qui accèdent à cette langue à l'école ainsi que le type de compétences visées dans les programmes officiels.

- Le statut informel qui est marqué, à l'inverse du premier, par une hétérogénéité résultant de la variation en intensité et en qualité des usages réels du français. (Miled, 1998)

1. Description du paysage linguistique en Tunisie

1.1. Une situation linguistique complexe

Aujourd'hui, « il existe une forme de consensus entre les sociologues et les linguistes tunisiens et étrangers qui considèrent qu'en Tunisie il existe trois grands axes dans le paysage linguistique à savoir l'arabe tunisien, l'arabe littéral et le français » (Kammoun R., 2006, p. 5). L'arabe tunisien est la langue maternelle des locuteurs tunisiens et constitue la langue de conversation. Si l'arabe littéral est un système fermé, dont la présence est plutôt écrite, l'arabe tunisien est un système strictement oral, d'où sa grande ouverture (et sur le littéral et sur l'emprunt à d'autres langues en général) et sa variation régionale et sociale malgré une certaine tendance à la standardisation, laquelle n'aboutit pas, dans l'état actuel des choses, à son uniformisation.

Selon l'article premier de la constitution de 1992 (modifiée en 2002) « La Tunisie est un État libre, indépendant, souverain, sa religion est l'islam, sa langue l'arabe et son régime, la République. » C'est à partir de cette disposition constitutionnelle que l'arabe littéral est utilisé comme la langue officielle de l'État. La législation concernant l'arabe est relativement limitée : l'Arrêté de la municipalité de Tunis du 6 août 1957, la loi n° 91-65 du 29 juillet 1991 relative au système éducatif, la loi n° 93-64 du 5 juillet 1993 relative à la publication des textes au journal officiel de la République tunisienne et à leur exécution, le décret n° 94-1692 du 8 août 1994 relatif aux imprimés administratifs, etc. Le domaine de

l'administration est massivement bilingue : le français et l'arabe se partagent l'usage dans l'administration tunisienne. L'article 5 du décret n° 94-1692 du 8 août 1994 relatif aux imprimés administratifs précise que la langue arabe est utilisée dans les modèles des imprimés administratifs, mais qu'il est admis d'ajouter sa traduction dans une ou plusieurs langues étrangères :

Article 5 :

« La langue arabe est adoptée dans l'élaboration des modèles des imprimés administratifs. Il est admis, le cas échéant, d'ajouter sa traduction dans une ou plusieurs langues étrangères. »

Les ministères qui utilisent l'arabe en priorité sont les suivants : l'Éducation, l'Intérieur et la Défense. Par ailleurs, conformément à la législation en vigueur, le domaine de la justice est entièrement arabisé. L'arabe tunisien et l'arabe littéral sont les seules langues autorisées dans les cours de justice. Le français est considéré comme une langue étrangère et est traité comme tel ; il faut recourir à un interprète lorsque l'accusé est d'origine française.

Il s'agit donc d'une situation diglossique, voire polyglossique du fait que l'arabe véhiculaire est superposé à plusieurs variétés vernaculaires. La situation est donc très complexe d'autant plus qu'il est impossible d'établir des frontières entre ces langues ou variétés de langues qui sont en contact permanent. Le locuteur tunisien fait alterner ces différentes variétés et a recours à une ou à plusieurs de ces langues selon ses besoins. De nombreuses variables interviennent et déterminent les changements de code, de style, de registre, etc. La situation, l'espace géographique et temporel, l'environnement physique et socioculturel, le type de relation du locuteur avec son interlocuteur, le sexe de chacun, l'affiliation sociale et idéologique, le sujet de la conversation, les fins que le locuteur souhaite atteindre sont tous des paramètres qui décident du choix du code linguistique aussi bien que du style et de la forme du langage.

Il ya lieu de donner quelques caractéristiques du dialectal tunisien, élément essentiel d'une diglossie bien particulière (à côté de l'arabe littéral) et foyer d'un long processus de brassage et de métissage entre des strates linguistiques diverses de par leur origine, leur poids et leur degré d'intégration ou de substance. (Mejri, Said, Sfar, 2009)

L'arabe maternel ou tunisien, langue de la majorité des locuteurs tunisiens (nous désignons cette variété linguistique comme « langue » contrairement à ceux qui continuent à l'appeler «

dialecte » non pour des raisons linguistiques, mais pour des raisons culturelles et politiques), est la véritable langue des conversations quotidiennes. L'arabe maternel se distingue nettement, sur le plan linguistique, des variétés précédentes [arabes classique et moderne] : absence des désinences casuelles, modification du paradigme de la conjugaison, ordre différent des mots dans la phrase et surtout fréquence des termes empruntés aux langues occidentales. Il présente des variétés locales : les deux formes les plus importantes sont l'arabe citadin (celui des villes) et l'arabe rural, mais sans que l'inter-compréhension soit menacée. (Laroussi, 1996, pp. 709-710).

L'arabe tunisien représente selon Mejri, Said et Sfar (2009) la langue maternelle des tunisiens parce qu'il répond à tous les éléments définitoires de la langue maternelle :

-c'est la langue maternelle de communication dans le milieu familial et d'échange au sein de la communauté ;

-c'est la langue où se configure l'affect de l'enfant et où prennent forme les premières opérations de conceptualisation et de catégorisation ;

-il est acquis spontanément sans aucun apprentissage formel quelconque.

L'enfant tunisien s'intègre dans la société et communique à travers l'arabe tunisien. Ses premières relations au sein de sa famille sont fortement chargées d'affectivité, d'où l'attachement sentimental des Tunisiens à l'égard du dialecte. La langue maternelle permet d'acquérir l'ensemble des connaissances, des traditions, des rituels, et des valeurs qui unissent les Tunisiens et les distinguent des autres nations.

Le dialecte tunisien dispose de ses propres structures et évolue normalement en tant que langue à part entière. « Il s'agit d'un niveau essentiellement parlé, qui représente la langue pratiquée par tout le peuple tunisien¹ avec certes des variantes régionales aux niveaux phonologiques et surtout lexical mais qui ne présentent aucun obstacle à l'intercompréhension.» (Baccouche T., 1980, p. 39). Dans ce même arabe dialectal, Baccouche (1980) souligne qu'il est également possible de distinguer un niveau populaire et familier qui exprime les besoins quotidiens, et un niveau qu'on pourrait qualifier d'« intellectualisé », utilisé surtout dans la conversation des lettrés et dans la plupart des discours et des émissions radiophoniques et télévisées. Cet arabe tunisien se distingue par sa capacité d'abstraction en puisant dans le lexique littéral et les emprunts mais en gardant toute la structure du dialectal. Bien qu'il présente des similitudes avec l'arabe écrit et bien

¹ Abstraction faite du parler berbère dont le champ est extrêmement réduit (à peine 1% de la population tunisienne)

qu'il soit riche en vocabulaire étranger (français, italien, etc.), le dialecte a toujours le statut du vernaculaire. Les quelques écrits en arabe tunisien ont suscité une forte polémique. Les défenseurs de l'arabe classique ont accusé de telles productions d'être une trahison de la tradition arabo-musulmane et une conjuration contre la pureté de l'arabe.

Bien que la Tunisie soit un pays arabe dont l'arabe tunisien est pratiqué par environ 99% du peuple tunisien et que la langue officielle soit l'arabe, la situation linguistique est donc assez complexe. Les raisons de cette complexité sont multiples et sont de nature historique, géographique, civilisationnelle, identitaire, idéologique, politique.

1.2. Eclairage historique

Nous présentons un éclairage historique dans le but de cerner les continuités et les ruptures mais aussi pour essayer d'expliquer une baisse dans la maîtrise du français, constat « qui a été accrédité, selon Miled (2007, p. 84), par une évaluation des acquis des étudiants à partir d'un test standardisé¹. Administré à des étudiants des départements de français et d'autres disciplines dispensées dans cette langue, ce test a révélé qu'en moyenne, le niveau linguistique acquis se situe en deçà de ce qui est requis d'un apprenant de langue seconde, conformément à l'échelle du cadre européen commun d'apprentissage des langues. »

Samir Marzouki (2006)², parlant du contexte du Maghreb (Tunisie, Algérie, Maroc), partage cette idée de baisse de niveau en disant : « on peut dire qu'au Maghreb, par rapport au passé, le français a beaucoup régressé en terme de compétences linguistiques, mais s'est beaucoup répandu par le biais de la scolarisation. La jeunesse actuelle maîtrise moins bien le français que les générations précédentes, mais le nombre des locuteurs est en progression constante ». Nous pensons que l'hésitation, durant ces dernières années, au niveau du statut de la langue française est de nature à influencer négativement sur l'acquisition de cette langue.

En remontant l'histoire de la Tunisie, l'on se rend compte d'ores et déjà que le plurilinguisme caractérisait cette région bien avant la conquête arabe au VII^{ème} siècle. Signalons à cet égard que cette conquête a été décisive dans le sens où elle a entraîné une arabisation du Maghreb (Tunisie, Algérie, Maroc). « L'arrivée des Arabes marque une

¹ Les résultats de cette évaluation figurent dans le rapport d'une expertise franco-tunisienne établie à la demande du ministère tunisien de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec l'institut français de coopération à Tunis, et portant sur l'évaluation de l'enseignement du et en français dans les universités tunisiennes (document interne, 2004)

² Samir Marzouki, *Le français dans le monde*, n°343, 2006, entretien recueilli par Dominique Rolland sur le site : <http://www.fdlm.org/file/article/343/marzouki.php>. Consulté le 30/05/2007

rupture capitale au point de vue religieux, culturel et linguistique : elle est le point de départ de l'expansion de la langue arabe qui s'amorce avec la première conquête arabe du VIIe siècle et la fondation de Kairouan [...] Mais, c'est au XIe siècle, avec l'invasion des Beni Hilal, des nomades arabes venus du Sud de l'Égypte, que s'impose définitivement le processus d'arabisation. »(Queffelec et Naffati, 2004, p.12)

Le parcours de l'histoire de la Tunisie nous renseigne sur la diversité des peuples qui ont transité par la Tunisie ou qui s'y sont fixés. « Les autochtones berbères ont vu défiler à travers les siècles les Phéniciens, les Grecs, les Romains, les Vandales, les Byzantins, les Arabes, les Espagnols, les Italiens, les Maltais, les Turcs et les Français, pour ne citer que les plus marquants »(Mejri, Said, Sfar, op. ct. p. 54). Il y a trois millénaires, le libyque, langue des autochtones, le phénicien, langue sémitique et le latin, langue des romains, se côtoyaient. A ces langues, il faut ajouter le grec, hérité de la conquête byzantine.

Il est évident qu'en raison du brassage des différentes populations qui ont enrichi le paysage tunisien à travers plusieurs siècles, l'on puisse retrouver, en plus des influences touchant les traditions et les coutumes, des traces linguistiques ayant pris place progressivement dans le lexique tunisien (Kammoun, 2006). Les langues romanes telles que l'italien, l'espagnol et le français ont permis le passage de centaines de mots dans le parler tunisien. Ainsi l'histoire du pays confirme que cette pluralité a toujours eu son expression dans la diversité des langues pratiquées dans ce pays. L'actuel dialecte n'est, en fait, que le produit de ces différentes époques historiques et des différentes cultures développées sur ce territoire.

Dès son indépendance, en 1956, la Tunisie s'est engagée dans une politique linguistique résolument bilingue : arabe-français. La Tunisie indépendante fait le choix de maintenir le bilinguisme tout en s'orientant vers une arabisation graduelle. La première priorité du jeune État fut de réhabiliter la langue arabe en la nommant langue officielle du pays à la place du français contre la dépersonnalisation coloniale, mettant au clair une volonté politique de tourner la page d'une présence coloniale et d'en finir avec l'identité française, calmant ainsi l'ardeur et les revendications des nationalistes arabophones. Mais le français était tellement bien ancré dans le pays qu'une arabisation immédiate était impossible et l'on décida de maintenir la situation telle quelle jusqu'à ce que les bases de l'université tunisienne soient consolidées et les structures de l'enseignement national renforcées. Il fut décidé, dès lors, d'opter pour une réelle politique de bilinguisme, justifiée par la nécessité, pour le pays, de se doter d'un outil lui permettant d'acquérir le savoir

moderne et de rattraper son retard économique, et le français, paradoxalement, connut un dynamisme fulgurant pendant les deux décennies qui ont suivi l'indépendance.

Baccouche (1980, p. 40) explique ce fait en disant : « l'indépendance n'a pas beaucoup diminué l'influence et l'impact du français en Tunisie. On peut même dire que son prestige a augmenté aux yeux de larges couches de la population pour plusieurs raisons : les uns se sont débarrassés du complexe de colonisés, source d'hostilité pour la langue de l'opresseur. Les plus jeunes n'ont même pas connu une telle expérience d'opposition linguistique à caractère nationaliste. Pour la plupart, le français, dans la Tunisie indépendante, est une source de privilèges politiques et socio-économiques et un moyen de promotion sociale »

Compte tenu de ce choix en faveur du bilinguisme, la langue française a gardé un statut socioculturel et institutionnel important ; son usage s'est vite répandu surtout chez les jeunes scolarisés. Les deux langues se sont ainsi trouvées opposées et présentaient deux pôles d'attraction. L'arabe représentait et continue jusqu'aujourd'hui de représenter la tradition, l'authenticité, l'identité et la légitimité. Le français, représente l'ouverture, la réussite aussi bien économique que sociale et la modernité. « Le français n'est donc pas simplement la langue de l'ouverture et de la modernité, comme on le qualifie, mais c'est une langue véhiculaire et d'usage quotidien qui trouve même sa place dans certains foyers et dans le parler de certains milieux de la haute société et d'intellectuels et cadres supérieurs unilingues de français (Baccouche, 1980, p. 40). Cette situation a donné lieu à l'émergence d'une génération de parfaits bilingues aussi bien au niveau linguistique que culturel. Ce phénomène ne s'est pas poursuivi avec les générations suivantes car le français qui était dans les années 60 et 70 une langue à la fois véhiculaire et de culture vivant en parfaite harmonie avec l'arabe également langue véhiculaire et de culture, ne pouvait maintenir ce statut privilégié pour des raisons idéologiques et identitaires.

Pris entre la nécessité économique du français et le souci d'arabisation « sous le poids des conflits idéologiques » (Queffelec et Naffati, 2004, p. 28), l'enseignement du français des années 80 « n'est plus donné que dans une perspective fonctionnelle et communicative, comme moyen à terme d'accès à la technologie et à la science, la littérature étant abandonnée corps et bien » (Hubert Tullon, 2009, p. 44). L'enseignement du français a donc suivi une orientation fonctionnelle qui a affecté fortement les compétences des locuteurs et a créé également une pratique langagière dépendant de la situation de production et du sujet abordé. Le recours aux documents « fabriqués » pour une situation de communication bien déterminée, exercices structuraux « nombreux et variés, proposant

souvent des situations voire des énoncés empruntés aux Sciences Naturelles et à la Mathématique »¹, choix d'un lexique bien déterminé, étude de thèmes généraux(catastrophes, écologie, sport et compétitions, l'audio visuel)², quasi-bannissement de la littérature au profit de textes documentaires ou de vulgarisation scientifique, tels sont les caractéristiques de ce type d'enseignement comme le confirme les recommandations du guide méthodologique de français³: « Certains dossiers ont un aspect plus " techniques" tandis que d'autres ont une légère dimension historique et littéraire : il est évident que le professeur ne peut se présenter en "spécialiste" , mais son ouverture culturelle et son attitude dynamique motiveront les élèves, favoriseront leur compréhensions des documents, et les inciteront à de modestes recherches complémentaires. »

Actuellement, le même processus d'arabisation se poursuit alors que le français reste bien présent dans le paysage linguistique du pays. Enseigné en tant que langue seconde dès la troisième année du primaire, il est également la langue de l'enseignement des sciences et des technologies dans le secondaire et le supérieur. Sa présence se manifeste aussi dans le domaine économique et le domaine technologique ainsi que dans les médias et, dans une moindre mesure, dans la production intellectuelle. « Il est la langue de plusieurs journaux et revues, de la majorité des publications scientifiques, de plusieurs émissions radiophoniques et télévisées. La plupart des réunions de cadres, techniques surtout, se déroulent en français. Il est même la langue d'un certain nombre de productions littéraires (poésie et prose). » (Baccouche, 1980, p. 40). Les principaux journaux de langue française sont *la Presse*, *Le temps* et *Le Renouveau* (des quotidiens) et *Tunis Hebdo* et *Réalité* (des hebdomadaires bilingues). Le quotidien le plus lu est *La Presse*, de langue française, suivi de près par *Essabah*, quotidien de langue arabe.

Dans le domaine de l'édition, les écrits en langue française rencontrent plus de problèmes d'écoulement que ceux édités en arabe, mais le problème touche aussi bien l'arabe que le français. Il y a peut être une corrélation entre ces difficultés de vente des écrits en français et le prix du livre qui, au dire du public, reste excessivement cher. Malgré cela, le français est bien présent dans le marché de l'édition tunisienne. Cette présence du français, on la

¹ Préface du manuel du français, *Le livre de français*, Centre National Pédagogique, Edition expérimentale, 1979, p. 4.

² Thèmes proposés dans le contenu des programmes de français destiné aux élèves de la 3^{ème} année secondaire (actuelle 9^{ème} année de base) pour l'année 1979.

³ Guide méthodologique de français à l'usage du professeur. 2^{ème} année secondaire, 1981.

trouve aussi au théâtre, au cinéma, à la radio et la télévision. On peut mentionner aussi la littérature tunisienne d'expression française qui est maintenant bien reconnue.

Le paysage linguistique tunisien révèle également un net écart entre productions orales et écrites. En effet, les Tunisiens entre eux, à l'oral, communiquent en arabe tunisien et, en cas de présence du français, la production langagière se caractérise par une alternance codique français/arabe, le plus souvent sur une base arabe. Ainsi l'expression en langue française ne s'effectue réellement qu'à l'écrit, en complément à l'arabe.

Par ailleurs, la modernisation de l'arabe doit beaucoup au contact avec le français. Les occasions de contact entre les deux langues ne se réduisent pas à l'institution scolaire. Le français est présent sur les lieux de travail et dans la vie de tous les jours. Peu à peu, le français est devenu partie intégrante du patrimoine linguistique en Tunisie. Les gens ordinaires ne se rendent même pas compte de l'origine française des mots qu'ils utilisent (les emprunts). Baccouche a dressé un inventaire de ces emprunts dont nous citerons par exemple : [triku] pour *tricot*, [filɛʒ] pour *village*, [tablija] pour *tablier*, [bil] pour *pile*, [sãdal] pour *sandales*, etc. (Baccouche, 1980, p. 140)

Que le français soit omniprésent implique d'abord un niveau de connaissance et d'instruction chez les Tunisiens et révèle aussi un attachement sentimental à l'égard de cette langue. Souvent les emprunts de vocabulaire, mots ou expressions, comblent un vide lexical. L'emploi du français peut toutefois être un choix conscient et voulu. Certains mots français revêtent une valeur esthétique ou poétique. Par exemple, les intellectuels et étudiants tunisiens ont tendance à faire la cour en français. Le mot français est le signe d'un discours raffiné " poli " du locuteur. Le français incarne également des valeurs culturelles nouvelles (ex. le recours à l'expression française chez les femmes tunisiennes peut se définir comme un moyen d'émancipation et donc de revendication d'une identité). (Gadacha, 1998, p. 87)¹.

Signalons enfin que le paysage sociolinguistique tunisien, en plus de la diglossie (dialectal/littéral) historiquement bien ancrée et doublée d'un bilinguisme arabe/français, connaît une ouverture plus au moins importante sur d'autres langues, notamment l'allemand, l'italien, l'espagnol, le russe et le chinois qui sont enseignés à partir de la troisième année secondaire comme matière d'option. Hormis quelques critiques que l'on

¹ Ali Gadacha, *Planification et conflit linguistique, le cas de la Tunisie multilingue : aspects structurels, variations linguistiques et implications socioculturelles*, Thèse de Doctorat, Université de Nice, 1998. Résumé disponible sur le site : www.unice.fr/ILF-CNRS/.../Gadacha.html, consulté le 23/05/2007.

voit ici et là pour des raisons idéologiques, cette variété linguistique est généralement assumée et bien ancrée surtout dans le système éducatif.

2. Le français dans l'enseignement tunisien

2.1. Avant le protectorat

La Tunisie, à l'instar du reste du monde arabe, ne s'est malheureusement intéressé à l'enseignement des langues étrangères que tardivement. La première expérience fut de courte durée, elle se déroula de 1840 à 1864 à l'Ecole Militaire du Bardo que fonda Ahmed Bey et où l'enseignement du français devait servir à enseigner les disciplines techniques militaires.

La seconde expérience commença avec la création d'un établissement d'enseignement public d'un modèle nouveau en Tunisie, le Collège Sadiki, qui fut fondé en 1875 sous le règne de Sadok Bey, sur l'impulsion du grand ministre réformateur Khéreddine. Cette institution publique fut une grande réussite puisqu'elle continue à dispenser ses cours jusqu'à nos jours et qu'elle introduisit un modèle d'enseignement qui visait à donner à l'élève une double culture : arabo-islamique d'une part, ouverte sur d'autres langues et cultures et sur les sciences d'autre part.

Le français, qui était aussi enseigné dans des établissements privés tenus par des congrégations (Ecole protestante, Ecole orthodoxe, Ecoles italiennes, Collège Saint Louis) fréquentés presque exclusivement par des non musulmans, n'était pratiqué que par une très petite élite. C'est la langue arabe qui, après avoir progressivement évincé la langue turque comme langue de l'administration, s'impose comme langue officielle.

2.2. Pendant le protectorat

Un détour par la situation coloniale en Tunisie peut nous fournir des informations intéressantes. En effet, au moment de l'instauration du protectorat français, la Tunisie disposait d'un embryon de système scolaire centralisé, dirigé et contrôlé par l'État. Ce système fût repris par la Direction de l'instruction publique (1883) et réadapté en fonction de la nouvelle politique coloniale. La langue française devint un facteur de domination et de francisation des populations tunisiennes et étrangères installées en Tunisie et elle fût imposée comme la langue principale de l'enseignement. La langue arabe a été reléguée au rang de langue secondaire.

Le taux de scolarisation des enfants tunisiens en 1949 était en réalité très faible (12 % dans l'enseignement primaire) comparé à celui des enfants européens (94 % pour les Français et 77 % pour les autres européens au cours de la même année). La pression des masses populaires pour un élargissement de la sphère de la scolarisation aux nationaux, le souci d'assurer aux colons, aux patrons de l'industrie et du commerce la main-d'œuvre nécessaire et efficiente, tous ces facteurs ont fait que le pouvoir colonial se rabatte sur l'enseignement manuel comme seul enseignement adapté aux « indigènes ». (Dhahri, 1988, p.94)

Pour résumer la situation, nous pouvons dire que le système éducatif tunisien se caractérisait durant l'époque coloniale par trois types d'enseignement allant du plus traditionnel au plus moderne : l'enseignement zeïtounien avec comme base *les kuttâbs*, l'enseignement sadikien avec les écoles franco-arabes et l'enseignement européen destiné aux enfants des communautés européenne et israélite qui pouvait déboucher sur l'enseignement universitaire en métropole (Sraïb, 1974).

La coexistence de ces types d'enseignement avec un usage différent des langues, qui persistera jusqu'à l'indépendance de la Tunisie en 1956 traduit les rapports de force existant entre les différentes forces sociales.

Comme le remarque à juste titre Sraeïb (1971), si l'enseignement sadikien a permis de doter le pays en compétences administratives et en élites politiques, il a de la même façon permis à la colonisation de disposer d'un cadre idéal pour la formation d'intermédiaires capable non seulement de communiquer avec les populations locales indigènes, mais aussi et surtout de légitimer auprès d'elles le nouveau pouvoir politique. Certains de ces intermédiaires culturels potentiels ont toutefois échappé au rôle assigné par la colonisation. Ainsi, Bourguiba qui a complété sa formation en France après des études au collège Sadiki a très vite saisi la contradiction fondamentale de la colonisation. Une citoyenneté à plusieurs vitesses basée sur l'infériorité des peuples indigènes. La seule issue était alors la lutte pour l'indépendance (Akkari, 2002)¹.

¹ Akkari Abdel-jalil, *Langue, pouvoir et éducation au Maghreb*. Disponible sur le site : www.teluq.quebec.ca/diversites/seeArtic/Arts/2002. Consulté le 29/06/2008.

2.3. A partir de l'indépendance

Dès l'indépendance, l'enseignement a été une préoccupation essentielle du pays. La politique linguistique en Tunisie est axée, dès le début, sur deux orientations : l'arabisation et le maintien du français. Les réformes qui s'en suivent se trouvent toujours confrontées du moins aux deux questions suivantes : faut-il garder le français comme langue d'éducation? Ou faut-il pour des raisons de patriotisme et de religion s'en tenir uniquement à l'arabe et si l'on doit apprendre aux enfants l'arabe, quel arabe faut-il utiliser ?

Le nouvel État a donc opté pour un bilinguisme arabe-français dans le système d'enseignement. Habib Bourguiba sera, par ailleurs, avec Léopold Sédar Senghor un des plus ardents promoteurs de l'idée de francophonie. (Akkari, op.cit.)

Cela s'est traduit assez rapidement dans le taux de scolarisation. La première réforme du système éducatif fut mise en application en 1958 dans le but de pallier les déficits laissés par la colonisation française, et de se donner les moyens humains nécessaires à la reconstruction de l'État

Ainsi, de 11 % en 1952-53, le taux de scolarisation passait à 76 % en 1968-69. Le budget consacré à l'éducation constituait 30 à 33 % du budget de l'État et 6 à 7 % du Produit national brut. (Sraïb, 1997)

Pour que l'effort de construction nationale fût réel et efficace, il fallait que le pays se chargeât de la formation de ses propres forces productives nécessaires au développement de tous les secteurs de la vie économique sociale et culturelle. Cela exigeait la mise sur pied d'un système éducatif capable de favoriser la réalisation de ce projet et de former le citoyen tunisien qui fut soumis pendant trois quart de siècle à une occupation étrangère et à une rude épreuve de « dépersonnalisation » dont l'école fut l'un des agents les plus actifs. Il fallait donc rendre à la langue et à la culture arabo-musulmane la place qui devait leur revenir dans un pays arabe et musulman tel que la Tunisie, sans négliger pour autant le recours aux langues et cultures étrangères, comme cela était le cas avant l'occupation de la Tunisie par la France.

En somme, le développement du système éducatif tunisien a été la principale priorité de l'État. L'élargissement de la base sociale de recrutement de l'école au cours de la première décennie de l'indépendance a favorisé un plus grand accès à l'instruction même si le taux d'analphabétisme demeure important.

2.3.1. Réforme de 1958

A l'issue de la colonisation, la marge de manœuvre était restreinte. Les autorités tunisiennes étaient en quelque sorte contraintes à marquer l'ère nouvelle. Pour ce faire, elles ont attribué à la langue qui ralliait le peuple à la cause nationale, c'est-à-dire à l'indépendance, un rôle de langue officielle sans pour autant spécifier à quelle langue arabe la Constitution tunisienne se réfère. L'arabe classique, avec un nombre abondant de documents et de textes, était la seule variété prête à être enseignée. On a même instauré une section totalement arabisée. La décision de créer une telle section était prématurée et le système n'a pas fourni aux élèves qui n'avaient étudié que l'arabe des débouchés sérieux dans les secteurs porteurs de l'économie. Cette politique d'arabisation se trouve cependant tempérée par le choix politique du maintien du bilinguisme qui est dicté par la nécessité inéluctable de l'emploi du français pour l'enseignement des sciences. Foued Laroussi explique ce fait dans ces propos : « le choix du bilinguisme au lendemain de l'indépendance de la Tunisie a été souvent justifié par la nécessité, pour le pays, de se doter d'un outil lui permettant d'acquérir le savoir moderne et de rattraper son retard économique »¹

La progression de l'arabe doit se faire désormais en maintenant les positions du français. Ainsi, c'est paradoxalement durant les deux décennies de l'après-indépendance que la langue française atteint son apogée.

Les années 1970 présentent un tournant dans la politique linguistique en Tunisie. La politique d'arabisation a fini par réduire le champ d'action du français au sein de l'école. La langue française connaît de ce fait une régression certaine. Elle n'est plus alors enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire mais de la 4^{ème} année et ne constitue plus qu'une épreuve à option au baccalauréat. En 1975-1976 l'histoire et la philosophie ont été touchées par l'arabisation. Le remplacement de coopérants français, pour enseigner le français, par des enseignants qui manquent de qualification, est un autre fait qui a contribué à la dévalorisation du français durant cette période. Ce choix politique d'arabisation de grande envergure a eu pour conséquence des résultats catastrophiques du Baccalauréat en 1986 qui constituent un autre point tournant dans la politique linguistique. Ces résultats ont révélé que la baisse du niveau des élèves en matières scientifiques (enseignées en français)

¹ Laroussi Foued, Le bilinguisme arabe -français en Tunisie, un choix réussi, Actes de colloque, Bilinguisme et interculturalité, 21 mars 2006, Mayotte, disponible sur le site : sip1.acmayotte.fr/article.php3?id_article=136

était due à l'incohérence du système scolaire. Il s'est avéré qu'on ne pouvait pas négliger le français à l'école primaire alors que dans le secondaire, dans les sections scientifiques, il était le seul moyen de transmission du savoir. (Gadacha, 1998)

2.3.2. Réforme de 1991

Pour remédier à ce problème d'incohérence, un nouveau dispositif a été mis en place visant à réconcilier écoles primaires, lycées et universités. La réforme a donc réorganisé l'enseignement en créant l'école de base correspondant aux neuf premières années de l'enseignement devenu obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Un équilibre entre l'arabe et le français est de nouveau rétabli. La réforme consiste à réhabiliter le français qui constitue déjà en 1840 à l'Ecole Polytechnique du Bardo, puis au collège Sadiki, c'est-à-dire avant l'établissement du protectorat français en Tunisie, la langue véhiculaire non seulement des sciences dures mais aussi des sciences humaines.

La réforme profite aux langues étrangères d'une manière générale. L'anglais est légèrement renforcé, l'italien, l'allemand, et l'espagnol sont désormais enseignés dans pratiquement tous les lycées.

Notons que cet afflux de langues étrangères dans les lycées est souvent interprété comme un facteur qui peut nuire à leurs compétences en matière de langues. Avec un menu copieux et varié de langues étrangères outre le français et l'anglais, les Tunisiens ne risquent-ils pas une indigestion ? Telle est la question que se posent certains intellectuels tunisiens aujourd'hui. D'ailleurs, nous avons remarqué lors de l'analyse des copies d'élèves, que nous avons recueillies lors de la réalisation de notre mémoire de DEA en 2004, l'intrusion des mots de langue étrangère telle que l'anglais, c'est le cas, par exemple, de *because* qui est souvent employé à la place de *parce que*.

2.3.3. La loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002

« Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories et valeurs civilisationnelles, afin de préparer les jeunes à suivre leur évolution et à y contribuer d'une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle.» (Article 51 de la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002)

C'est en référence à cette finalité énoncée dans la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire en Tunisie qu'est défini le statut du français.

Étant la première langue étrangère étudiée par l'élève tunisien, le français devra contribuer à sa formation intellectuelle, culturelle et scientifique. Il sera pour l'élève un moyen complémentaire pour : communiquer avec autrui, découvrir d'autres civilisations et cultures et se situer par rapport à elles et accéder à l'information scientifique et technique. (Programmes officiels de 2006)

Le programme de français du cycle secondaire s'inscrit dans la continuité de celui de l'enseignement de base quant aux principes fondamentaux qui le régissent, à savoir l'approche par compétences et l'approche communicative. Plusieurs arguments sont avancés pour défendre le choix de ces approches.

• **L'approche par compétences**

L'approche par compétences met l'accent sur le rôle de l'élève dans l'activité d'apprentissage. Elle vise l'acquisition de compétences durables et transférables qui sont les résultats d'un ensemble de démarches ou processus non seulement cognitifs mais affectifs et sociaux (M-F. Le Gendre, 1998).

Ainsi les savoirs et savoir-faire visés ne se réduisent plus aux contenus propres à une discipline mais intégrant aussi les démarches de pensée et les attitudes relationnelles nécessaires à leur assimilation ; Ils deviennent donc des ressources à mobiliser dans des situations de plus en plus complexes.

Enseigner la langue consistera dès lors à placer l'élève dans des situations de communication lui permettant de mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui assurent la maîtrise progressive des compétences visées par le programme.

Ces compétences ne relèvent pas seulement du domaine linguistique, discursif ou méthodologique mais se rattachent aussi aux pratiques sociales et culturelles.

L'approche par compétences permet donc : de donner du sens aux apprentissages, de rendre les apprentissages plus efficaces et de fonder les apprentissages ultérieurs.

Pour garantir une appropriation des contenus, l'approche met l'accent sur ce qui est fondamental, se préoccupe des acquis antérieurs et recommande d'évaluer de façon continue les acquis en vue de remédier aux insuffisances et de mieux préparer les

apprentissages futurs. Cette pédagogie de l'intégration des acquis est ainsi assurée par la réalisation de tâches et la résolution de problèmes en rapport avec des situations de communication diversifiées.

• **L'approche communicative.**

Les programmes officiels tunisiens et les instructions en vigueur optent pour l'approche communicative et justifient ce choix.

Maîtriser une langue, c'est en faire un usage efficace dans des situations d'énonciation différentes : ce qui revient à rappeler que développer une compétence de communication exige de restituer à la langue même en situation scolaire son véritable rôle, sa véritable fonction. « Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. » (Germain, 1993, p.203)

Cette perspective rend nécessaire le recours à des activités où l'élève s'exprime pour transmettre un message à quelqu'un, le principe étant que toute communication est non seulement motivée mais aussi finalisée ; on parle, on écrit pour dire quelque chose à quelqu'un. Tout acte de communication authentique ne peut se faire sans prise en compte des paramètres socio-linguistiques et culturels qui le fondent.

Placé dans des situations de communication diverses empruntées au contexte scolaire et/ou à la vie sociale, l'élève sera alors davantage capable de comprendre et de produire des énoncés signifiants prenant en charge les outils linguistiques et les utilisant de manière réfléchie et délibérée.

Faire travailler les élèves dans le cadre de situations significatives implique que l'on s'efforce de recréer un environnement linguistique et culturel stimulant et qu'on leur propose des tâches et des occasions d'échanges qui sollicitent différentes capacités et leur permettent d'avoir de la langue une pratique plus rigoureuse et plus diversifiée, développer le goût d'apprendre, l'envie de lire et d'écrire. Il s'agit dès lors de trouver des familles de situations énonciatives à l'oral et à l'écrit qui favorisent la mise en œuvre de ces capacités ex : parler pour demander un renseignement, écouter pour comprendre un discours, lire pour s'informer ou se distraire, écrire pour rendre compte,...

2.4. Les horaires et les coefficients

Dans la description qui suit nous devons prendre en compte les horaires et les coefficients énoncés dans la loi du 29 juillet 1991 non pas pour faire une étude diachronique mais surtout parce que cette dernière loi régit encore l'enseignement du français en 8^{ème} année de base, en 9^{ème} année de base et en quatrième année secondaire pour l'année scolaire 2006/2007 durant laquelle nous avons commencé la collecte des données. Cette loi sera encore en vigueur pour l'année scolaire 2007/2008, les élèves de la 9^{ème} année de base et les élèves qui n'ont pas réussi au baccalauréat 2007 poursuivront leurs études selon les programmes et les instructions qui découlent de cette loi.

2.4.1. Les horaires

Le volume horaire accordé à l'apprentissage d'une langue exprime l'importance accordée à cette langue. Nous examinerons les horaires pour voir quel degré d'importance est accordé à la langue française dans le système éducatif tunisien.

Avec la réforme de 1991¹, plusieurs mesures sont prises en faveur de la langue française : importance des horaires qui lui sont consacrés dès le primaire, revalorisation de la grammaire, des textes littéraires et des nouvelles techniques d'expression écrite ; allègement des programmes ; français obligatoire au baccalauréat depuis 1995. D'après les tableaux présentés (voir annexes), nous remarquons que la Tunisie accorde à l'étude de français un horaire très important si on tient compte des matières enseignées en français. Si l'on estime la durée de l'année scolaire à 30 semaines on atteint un total de 990 h dispensées dans le premier cycle de l'enseignement de base (9 h en 3^{ème} et 11h 30 en 5^{ème} année, par semaine) et 420 h dans le deuxième cycle de l'enseignement de base (4h30 en 7^{ème} année, 5h en 9^{ème} année, par semaine). Le lycée quant à lui dispose d'un horaire global de 450 h, avec des fluctuations en fonction des filières (les horaires du français varient de 2 à 5h en plus des matières scientifiques).

Au lycée, les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre, les sciences de l'informatique, l'économie et gestion et la technologie se servent du français comme langue véhiculaire des apprentissages. 176 heures par semaine sont accordées à l'enseignement des matières scientifiques enseignées en français. Ce volume horaire est très important si on le compare au volume horaire accordé à l'enseignement des

¹ Durant l'année scolaire 2006/2007, l'organisation des apprentissages en 9^{ème} année de base et en quatrième année secondaire est encore régie par la loi 65 du 29 juillet 1991.

autres matières qui se servent de l'arabe comme langue d'enseignement, tel est le cas par exemple de l'arabe, de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, de la philosophie et de la pensée islamique.

Dans la réforme de 2002¹, bien qu'il ait diminué, l'horaire de l'enseignement du français reste important : 8 heures par semaine en 3^{ème} année primaire (au lieu de 9h dans la loi de 1991), 8 heures en 4^{ème} année primaire, 9 heures en 5^{ème} année primaire(au lieu de 11h30 dans la loi de 1991) et 8 heures en 6^{ème} année primaire.

Au deuxième cycle de l'enseignement de base l'horaire reste in changé, il est de 4 heures et demi en 7^{ème} et 8^{ème} année et de 5 heures en 9^{ème} année, ce qui représente un horaire global de 14 heures contre 71heures en arabe par semaine.

Au cycle secondaire, l'horaire de l'enseignement de français reste sans changement, il varie de 2 à 5 heures selon les sections. L'horaire des matières qui se servent du français comme médium est devenu plus important avec la nouvelle répartition de nouvelles sections au lycée. Tel est le cas de la section sciences informatiques dont les composantes (programmation et algorithme, réseaux, techniques de l'informatique et de la communication (TIC), bases de données) sont toutes enseignées en français. L'horaire de ces matières varie de 2 à 4heures par semaine.

2.4.2. Les coefficients

Les coefficients assignés à la langue française dans le système éducatif tunisien varient suivant le cycle d'enseignement et les sections. Au premier cycle de l'enseignement de Base les coefficients du français sont : 7 en 3^{ème} année, 7 en 4^{ème} année, 8 en 5^{ème} et 6^{ème} année. Au deuxième cycle de l'Enseignement de Base le coefficient du français est 4. Au lycée le coefficient du français est 2.5 en première année secondaire. A partir de la deuxième année le coefficient varie selon la section. Il est, par exemple, 4 dans la section lettres et 2 dans les sections scientifiques.

L'importance des coefficients du français par rapport à l'ensemble des coefficients est de nature à inciter les élèves à fournir un travail constant et solide. Si on ajoute à ces données le fait que les disciplines scientifiques sont enseignées en français, ce qui avantageait les filières scientifiques des lycées, nous nous attendons à la production de meilleurs bilingues.

¹ La loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement

Dans le même temps, les filières littéraires du lycée ont évolué et proposent des options en français qui permettront à terme de produire également de bons bilingues dans ces filières.

En plus d'un horaire et d'un coefficient assez importants, un certain nombre de conditions ont été introduites afin d'assurer une qualité satisfaisante à l'enseignement du français en Tunisie. Parmi ces conditions on peut noter les dispositions relatives à l'âge du premier apprentissage du français comme le montre le tableau suivant.

2.4.3. Age du premier apprentissage du français

Selon la loi du 29 juillet 1991 l'âge du premier apprentissage du français est 8 ans. Il y a eu des dispositions antérieures où l'apprentissage du français commençait à un autre âge.

| Dates de ces dispositions | Age considéré |
|----------------------------------|----------------------|
| 1958-1959 à 1967-1968 | 8 ans |
| 1968-1969 | 6 ans |
| 1970-1973 | 7 ans |
| 1973-1978 | 8 ans |
| 1978-1986 | 9 ans |
| 1986-1988 | 7 ans |
| 1988-1991 | 8 ans |
| 1991-2007 | 8 ans |

Tableau 1 : Age du premier apprentissage du français

De ce fait, si on se rapporte à des données chiffrées, le français en Tunisie n'a jamais été autant parlé et étudié avec 98.6% de la population en âge scolaire effectivement scolarisée. (Veltcheff, 2006, p.83)

3. L'organisation de l'enseignement du français en Tunisie

3.1. Organisation des apprentissages au premier cycle de l'enseignement de base

Selon les programmes officiels du premier cycle de l'enseignement de base, le module, qui est un ensemble structuré d'activités qui s'articulent autour d'objectifs précis et mettent en œuvre des contenus culturels, thématiques, discursifs et méthodologiques, est choisi comme mode d'organisation des activités d'apprentissage. Ce choix répond aux exigences suivantes :

- éviter une progression linéaire des apprentissages ;
- suivre une progression en spirales avec des retours constants sur les notions non ou mal acquises pour leur consolidation et leur enrichissement ;
- répartir d'une façon équilibrée les contenus d'apprentissage (savoir, savoir-faire) sur l'ensemble de l'année ;
- prévoir des moments spécifiques pour chaque type d'activités (exploration-structuration-intégration-évaluation) ;
- articuler les différentes activités ;
- évaluer périodiquement les acquisitions.

Comme nous l'avons signalé au début de ce travail, l'apprentissage de la langue française commence en troisième année de l'enseignement de base. Vu l'importance de ce moment d'apprentissage dans le cursus scolaire de l'élève tunisien, nous l'avons choisi comme exemple pour décrire l'organisation de l'apprentissage du français au premier cycle de l'enseignement de base. Signalons seulement que l'orthographe (qui est notre objet d'étude), en tant qu'enseignement systématique, n'interviendra qu'une année plus tard, c'est à dire en 4^{ème} année.

L'apprentissage du français en 3^{ème} année de l'enseignement de base comporte deux phases d'inégales durées :

- Une phase de préapprentissage/imprégnation de 8 modules, qui se déroule tout au long du 1^{er} trimestre à raison d'un module par semaine.
- Une phase d'apprentissage structuré et d'intégration de 7 modules, qui s'étend sur le reste de l'année scolaire.

En plus de ces modules d'apprentissage, deux autres types de modules sont retenus :

- Les modules d'intégration ou journées-paliers qui sont destinés à la consolidation de certaines notions et surtout à l'intégration des acquis dans des situations nouvelles. Sept modules de ce type sont consacrés à cette phase d'apprentissage.

- Les modules d'évaluation-remédiation : ils sont d'une semaine chacun et sont destinés à évaluer les acquis des élèves au terme d'un certain nombre d'apprentissage et mettre en place un dispositif de remédiation ciblée après avoir établi au préalable un diagnostic. Ces modules sont répartis comme suit : un module d'évaluation - remédiation au terme de la phase de préapprentissage et trois autres modules au cours de la deuxième phase.

La répartition des activités dans une séance d'apprentissage de français qui dure 140 minutes est la suivante : mise en train, expression orale, lecture et étude des graphies.

Signalons à cet égard, dans le cadre de l'approche par compétence et en référence aux principes de l'intégration et de l'interdisciplinarité, qu'une autonomie est laissée à l'enseignant dans la gestion des différentes activités. Cette autonomie engagerait l'enseignant à prévoir lui-même le temps nécessaire aux activités journalières en fonction des contenus, du nombre d'exercices qu'il compte faire réaliser par ses élèves et des objectifs à atteindre dans le cadre de la compétence à développer. Des dérives peuvent avoir lieu si l'enseignant n'est pas conscient de l'objectif à atteindre. Ainsi, certains enseignants pourraient privilégier une activité à une autre sous prétexte de « sa moindre importance » ou de son non assimilation par les élèves.

Ainsi, l'entrée en lecture-écriture par l'élève tunisien se fait selon une « méthode mixte » qui repose sur un principe « la découverte d'une lettre était précédée par une mise en scène des mots dans une phrase illustrée (exemple : papa fume sa pipe) très rapidement découpée en mots et en syllabes » (Goigoux, 2004, p. 45). De ce fait, l'apprentissage se fait selon un processus reposant alternativement sur deux modes :

-L'imprégnation qui a pour objectif d'initier les élèves à la pratique du français (sons, intonation, lexique, structures linguistiques...) au moyen d'un bain de langue (audition de chants, de comptines, de contes, intervention orales du maître).

-L'apprentissage structuré qui consiste à assurer l'acquisition par les élèves de contenus lexicaux, grammaticaux et discursifs dans des activités d'appropriation et de réinvestissement.

D'ailleurs, c'est le même processus suivi pour entrer en lecture – écriture de l'arabe. Dès le début de l'apprentissage l'élève est mis en présence des grandes unités écrites : des phrases ou des textes. Durant les trois premiers mois, l'élève apprend à reconnaître des mots : les prénoms, les jours de la semaine, ainsi que des mots-outils destinés à constituer un premier stock de mots. Dans cette phase la lecture est assimilée à une reconnaissance purement visuelle de la forme des mots. Cette étape est suivie d'une phase synthétique s'appuyant sur la découverte et la connaissance des unités de la langue.

3.2. Organisation des apprentissages au deuxième cycle de l'Enseignement de Base

Selon les instructions méthodologiques de 2006 relatives à l'organisation de l'apprentissage du français au deuxième cycle de l'Enseignement de Base, l'application des nouveaux programmes définis à la lumière des finalités du système éducatif suppose la prise en compte des principes méthodologiques suivants :

- la mise en œuvre d'une pédagogie active permettant d'associer les élèves à toutes les activités de la classe
- l'adoption d'une démarche inductive permettant la construction du savoir (de l'observation à la conceptualisation)
- le choix et la mise en œuvre de stratégies d'enseignement/apprentissage adaptées aux besoins des élèves et aux réalités de la classe,
- le décloisonnement des activités.

Comme au premier cycle de l'Enseignement de Base, le travail est organisé en modules. Quatre types de modules sont prévus :

- Le module de contrôle et de consolidation des prérequis
- Le module d'apprentissage
- Le module de révision
- Le module de lecture

Dans le système éducatif tunisien, une place est réservée au contrôle des acquisitions réelles des élèves tunisiens afin de prendre en compte leurs besoins dans le choix des stratégies d'enseignement-apprentissage. Ainsi un module de consolidation et de mise à niveau est programmé à cette fin, il intervient en début d'année. Cette phase permet à l'enseignant de s'assurer que les élèves maîtrisent les prérequis nécessaires à la mise en

place des nouveaux apprentissages¹. Malheureusement cette phase de l'apprentissage n'est pas prise au sérieux par les enseignants. En effet, intervenant après de longues vacances pour les anciens et constituant une phase d'apprentissage pour les enseignants nouvellement recrutés², cette phase est marginalisée alors qu'elle constitue le fondement de tout apprentissage ultérieur. Cette phase est, en effet, l'occasion pour faire émerger les erreurs des élèves qui sont considérées par les linguistes et les didacticiens comme une étape normale de l'apprentissage et constituant de ce fait l'indice d'un processus actif d'acquisition. Ne pas adopter cette nouvelle vision constructive de l'erreur et perdre de vue les dangers éventuels de construire des savoirs sans tenir compte du niveau réel de l'élève à un stade donné, constitue une porte ouverte sur un échec d'apprentissage. Pour l'enseignant, le relevé et l'analyse des erreurs permettent de déterminer où en est l'apprenant, c'est-à-dire le renseigner sur le trajet déjà parcouru et lui permettent également de connaître le trajet qui reste à accomplir (Olha Luste-Chaa, 2009, p.137).

Le module d'apprentissage s'articule essentiellement autour des trois activités suivantes : l'oral, la lecture et l'écrit. Il portera sur les centres d'intérêt au programme (un centre d'intérêt par module). Il est possible que l'un de ces modules ait pour support une œuvre intégrale ou des extraits significatifs de l'œuvre étudiée.

Le module de révision, conçu dans la perspective d'une pédagogie de soutien qui tient compte des lacunes des élèves et de l'hétérogénéité des classes (différence des niveaux, différence des rythmes d'apprentissage, diversité des motivations...), permettra au professeur de poursuivre et d'infléchir son action en vue d'une mise à niveau constante.

Ainsi donc, et en aucun cas, les séances de ce module ne pourront être une répétition mécanique du contenu des modules d'apprentissage. Leur contenu sera déterminé par le professeur qui établira, à partir d'un corpus de fautes relevées à l'occasion des activités d'évaluation, une batterie d'exercices pertinents et variés. Ces exercices seront systématiquement corrigés³.

Or ce qui se passe réellement en classe de français actuellement est loin des objectifs visés par ces instructions officielles. En effet, devant les difficultés des élèves en situation

¹ Instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, Direction générale des programmes, 2005.

² Certaines régions (Kef, Kasserine, kairouan, Jendouba, Siliana), pour ne citer que quelques unes, connaissent chaque année un mouvement d'un grand nombre de professeurs qui choisissent de travailler aux régions côtières. Des professeurs stagiaires prennent leurs places.

³ Instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, 2005/2006

d'écriture, les professeurs, par contrainte de temps ou s'attachant aux programmes, n'ont pas l'occasion ou les moyens pour chercher les causes de dysfonctionnement (n'ayant reçu aucune formation les préparant à ce genre de problème), se sentent le plus souvent impuissants et incapables de remédier à leurs lacunes. Leur intervention est ponctuelle, se limitant la plupart du temps au simple relevé des erreurs. Dans le meilleur des cas, ils consacrent quelques minutes à la correction de quelques erreurs fréquentes. Mais le problème demeure entier : la plupart des apprenants continuent à commettre les mêmes erreurs et les professeurs procèdent presque toujours de la même façon sans que les causes véritables des dysfonctionnements soient identifiées.

Le module de lecture a pour objet l'étude d'une œuvre complète. Il intervient, deux ou trois fois dans l'année, après deux ou trois modules d'apprentissage. Ce module comporte diverses activités orales et écrites complémentaires.

Au deuxième cycle de l'enseignement de base la répartition modulaire est la suivante :

| Nature du module | Nombre | Durée |
|--|--------|----------------|
| Module de contrôle et de consolidation des prérequis | 1 | 8 à 10heures |
| Module d'apprentissage | 5 | 10 à 13 heures |
| Module de lecture | 2 | 8 à 10 heures |
| Module de remédiation | 3 | 3 à 5 heures |
| Bibliothèque de la classe | - | 3h/ trimestre |

Tableau 2 : Répartition modulaire au collège

La répartition des activités dans le module est la suivante : Une à deux heures consacrée à l'oral, 3 à 4 heures consacrées à la lecture, deux heures consacrées à l'étude de la langue et une heure consacrée à l'évaluation.

3.3. Organisation des apprentissages du français au cycle secondaire

En 1^{ère} année secondaire la répartition annuelle des modules est la suivante :

| Nature du module | Nombre | Durée |
|------------------------|--------|----------|
| Module de contrôle | 1 | 4 à 6 h |
| Module d'apprentissage | 6 | 8 à 11 h |
| Module de lecture | 3 | 6 à 8 h |
| Module de remédiation | 3 | 3 h |

Tableau 3 : répartition modulaire en première année secondaire

La répartition des activités dans le module est la même qu'au collège.

A partir de la deuxième année secondaire, la répartition varie selon les filières. Ainsi pour la filière lettres la répartition est la suivante :

| Nature du module | Nombre | Durée |
|--|--------|-----------|
| Module de contrôle et de consolidation des prérequis | 1 | 4 à 6 h |
| Module d'apprentissage | 5 | 10 à 12 h |
| Module de lecture | 3 | 8 à 10 h |
| Module de remédiation | 3 | 3 h |

Tableau 4 : répartition modulaire en deuxième année filière lettres

A partir de la première année secondaire, l'activité langue n'est plus inscrite dans les instructions. C'est l'enseignant qui décidera de l'opportunité, du contenu et de la fréquence des moments d'enseignement/apprentissage de la langue (syntaxe, conjugaison, orthographe, vocabulaire) pour développer la compétence linguistique de l'élève.

« Les outils de langue » sont appréhendés en tant que faits de langue permettant la maîtrise du discours et s'inscrivent dans une situation de communication bien déterminée. Nous pensons que dans le contexte tunisien, il est tôt pour reléguer l'apprentissage des

faits de langue à un niveau inférieur. Une connaissance approfondie du système de la langue française s'impose à ce stade. Nous rejoignons, à cet égard, Besse et Porquier qui pensent « qu'un certain savoir grammatical et que des descriptions grammaticales, quelles que soient les options didactiques et pédagogiques, sont inévitables dans une classe de langue, dont elles constituent une donnée immanente et une composante indispensable dans le processus d'enseignement / apprentissage et dans l'interaction entre celui-ci et celui-là » (Besse et Porquier, 1984, p. 263)

En deuxième année secondaire la répartition varie selon les filières. L'introduction d'activité linguistique dans le programme de la troisième et la quatrième année secondaire constitue une nouveauté par rapport aux programmes de 1991. Ces activités, selon les instructions officielles de 2006, doivent être en relation étroite avec la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. Mais ceci n'exclue pas le recours, en cas de besoin à des moments d'apprentissage systématique portant sur un fait de langue précis (syntaxe, orthographe, conjugaison, vocabulaire).

3.4. Contenu culturel dans les programmes de français

« Le français est un moyen complémentaire pour découvrir d'autres civilisations et cultures et se situer par rapport à elles » tel est l'un des trois objectifs institutionnels de l'enseignement du français en Tunisie. Un aperçu sur le contenu culturel dispensé aux élèves s'impose car l'enjeu est de taille surtout s'il s'agit de motivation et du rapport de l'élève tunisien à la langue française.

Les réactions d'attrait ou de rejet vis-à-vis de la langue française, à travers les contenus culturels proposés, sont de nature à influencer sur les compétences scripturales des élèves tunisiens. Miled, évoquant la nécessité d'un enseignement différencié en français langue seconde, souligne que « la différenciation peut se traduire par une action auprès des élèves chez qui on constate des représentations négatives ; identifier des zones de résistance à l'apprentissage et susciter des attitudes favorables chez eux. Force est de croire que cette dimension est déjà prise en compte dans les curricula prescrits (par l'élimination de thèmes susceptibles d'alimenter les conflits et par le choix de textes axés sur le thème de l'altérité ». (Miled, 1998, p. 52)

Les thèmes inscrits au programme du premier cycle de l'enseignement de base sont choisis en fonction des valeurs éducatives qu'ils véhiculent. Ils constituent des contextes dans lesquels l'élève évolue et font intervenir plusieurs apprentissages effectués dans le

cadre d'une ou de plusieurs disciplines. Les thèmes retenus seront traités tout au long des six premières années de l'enseignement de base (en arabe ou en français). L'exploitation de ces thèmes amènera l'apprenant :

- à avoir une représentation du monde qui l'entoure qu'il apprendra à relativiser et/ ou à critiquer ;
- à s'approprier des valeurs et des attitudes qui lui permettront de s'intégrer et de vivre en société.

Les thèmes retenus sont les suivants : santé et bien être, environnement, médias et nouvelles technologies, paix et tolérance, solidarité et citoyenneté, travail et loisirs, culture et découverte du monde, initiative et projet.

Au collège, les repères culturels et thématiques sont les suivants :

| Domaines | 7 ^{ème} année | 8 ^{ème} année | 9 ^{ème} année |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Vivre ensemble | •En famille | •Les année collège | •Portrait et comportement |
| Raison et émotion | •Les secrets de la nature • Histoires réelles, histoires imaginaires | •Voyages et découvertes •Lectures inoubliables | • Exploits et performances • Musique pour tous les goûts |
| Regard sur la société d'aujourd'hui | •Vivre en ville, vivre à la campagne | •Allons voir un spectacle | • Métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui |
| Causes à défendre | •Nos amis les animaux | •Les amis de la nature | •Enfants de tous les pays |

Tableau 5 : repères culturels et thématiques au collège

Au lycée, les repères culturels et thématiques sont en continuité avec ceux du collège, ils sont présentés au tableau suivant :

| Domaines | 1 ^{ère} année secondaire | 2 ^{ème} année secondaire | 3 ^{ème} année section Lettres | 3 ^{èmes} années Sections scientifiques | 4 ^{ème} année Section Lettres | 4 ^{ème} année Sections scientifiques |
|-------------------------------------|--|---|--|---|--|---|
| Vivre ensemble | •Rencontres •Jeunesses sans frontières | •Toi mon semblable | •Récits de voyage | •Invitation au voyage | •Partages | •Guerre et paix |
| Causes à défendre | •Sauvons la planète Terre | •Femme et société | •Le droit à la différence | •Le droit à la différence | •L'engagement en littérature | • « Liberté, j'écris ton nom » |
| Regard sur la société d'aujourd'hui | •La société de consommation •Scènes de la vie en France | •Images d'ici, image d'ailleurs | •Mythes d'hier, mythes d'aujourd'hui | •Le mythe aujourd'hui •Le pouvoir de l'image | •L'appel de la modernité •A la lumière de la raison | •L'homme et la science |
| Raisons et émotions | •Passions •Progrès et bonheur | •Pages d'amour •Travail et bien-être | •Portraits comiques •Ecrits autobiographiques | •Scènes comiques | •Poésie | •Histoires d'amour •Souvenir et nostalgie |

Tableau 6 : Repères culturels et thématiques au cycle secondaire

A la lecture des tableaux, nous pouvons constater qu'au niveau des programmes, le survol des manuels montre une forte présence thématique des contenus interculturels. Cela suffit-il pour garantir l'incarnation de ces contenus ? Le dépouillement des manuels à la recherche des manières dont les contenus sont introduits va dans le sens d'une réponse négative tant que le profil de l'apprenant n'est pas pris en compte à plusieurs égards.

En premier lieu, les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères au primaire et au secondaire insistent sur la nécessité de s'appuyer sur le vécu des élèves avant d'introduire de nouveaux éléments culturels ce qui permet d'établir la comparaison nécessaire à la

formation d'une conscience interculturelle. L'école tunisienne procède autrement. Il suffit de consulter les livres de lecture des deux premières années de l'enseignement de français pour s'en rendre compte. L'enfant commence l'apprentissage de cette langue dans un univers qui lui est presque totalement étranger. Les activités quotidiennes, les jeux, les repas etc. n'ont rien avec son quotidien. On ne s'étonne pas de trouver les traces d'un malaise chez des élèves du lycée qui, pour répondre à une consigne leur demandant de faire le portrait physique et moral de quelqu'un qu'ils apprécient, ne trouvent qu'un Alex « aux yeux bleus couleur du ciel » ou une Amélie « aux cheveux couleur de maïs », clichés qu'ils empruntent au contexte français, faute de lexique spécifique au contexte tunisien. En second lieu et conséquemment, ces manuels ne prennent pas en compte la diversité socio-culturelle des apprenants. Les évaluations montrent que les élèves des villes obtiennent de meilleurs résultats que ceux de l'intérieur. La raison profonde est à nos yeux que le mode de vie dans ces villes, surtout la capitale, est plus proche de celui des villes européennes (métro, supermarché, parc d'attraction, spectacles, etc.)

L'une des conséquences apparente de cette rupture est le recours largement constaté au calque sur la langue maternelle. Cette pratique révèle que les apprenants n'ont pas acquis non seulement les moyens linguistiques qui leur permettent de s'exprimer en rapport avec leur vécu mais également en rapport avec l'univers culturel véhiculé par cette langue.

Sans la mise en contact permanente des deux cultures, l'intériorisation des valeurs de l'autre resterait peu profonde et les repères interculturels ne seraient jamais stabilisés chez l'apprenant ; d'où le risque de mépriser soi-même ou de rejeter l'autre.

3.5. Le français dans les épreuves du baccalauréat

Nous ne pouvons parler d'enseignement sans parler de l'évaluation, pièce maîtresse de tout système éducatif fiable. Nous avons pris l'exemple du baccalauréat. Ce choix est pris pour deux raisons essentielles. D'abord le baccalauréat constitue le couronnement du cycle secondaire. Ensuite les épreuves du baccalauréat se font par écrit et c'est là qu'intervient le rôle de la langue française. A travers la description qui suit nous dégagerons la place de la langue française dans cet examen national. Nous nous limiterons aux sections scientifiques car dans les sections littéraires la plupart des matières sont proposées en langue arabe.

Dans la réforme de 2002, le français est consolidé sur plusieurs niveaux : volume horaire, nouvelles disciplines dispensées dans cette langue, nouvelles sections.

| Sections | Matières | horaire |
|---|--|----------------|
| Section sciences expérimentales | arabe | 2h |
| | français | 2h |
| | anglais | 2h |
| | philosophie | 3h |
| | mathématiques | 3h |
| | Sciences physiques | 3h |
| | Sciences de la vie et de la terre | 3h |
| | informatique | 1.5h |
| Section sciences de l'informatique | arabe | 2h |
| | français | 2h |
| | anglais | 2h |
| | philosophie | 3h |
| | mathématiques | 3h |
| | Sciences physiques | 3h |
| | Programmation et algorithme | 3h |
| | Bases de données | 2h |
| | Technologie de l'informatique et de la communication | 2h |
| Section sciences techniques | arabe | 2h |
| | français | 2h |
| | anglais | 2h |
| | philosophie | 3h |
| | mathématiques | 3h |
| | Sciences physiques | 3h |
| | technologie | 4h |
| | informatique | 1.5h |

| | | |
|------------------------------|-----------------------------------|------|
| Section mathématiques | arabe | 2h |
| | français | 2h |
| | anglais | 2h |
| | philosophie | 3h |
| | mathématiques | 4h |
| | Sciences physiques | 3h |
| | Sciences de la vie et de la terre | 1.5h |
| | informatique | 1.5h |

Tableau 7 : horaires des épreuves de baccalauréat

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que pour les sections choisies, sur huit matières objet d'évaluation, cinq d'entre elles se font en français. Pour la section sciences de l'informatique le nombre des matières s'élève à six. Statistiquement parlant et concernant le volume horaire, plus de 60% de l'examen se fait en langue française. Si on prend la section sciences de l'informatique comme exemple, l'élève passe 15 heures sur un volume horaire total de 22 heures réservé aux examens du Baccalauréat à rédiger en français. Pour un candidat qui ne maîtrise pas le français, il s'agit d'un vrai obstacle. Il nous faut penser à ce problème, à en faire une préoccupation constante.

Conclusion sur le premier chapitre

Dans ce premier chapitre, notre objectif a été de décrire le paysage linguistique et de situer le français dans le contexte tunisien. C'est le lieu de souligner que nous sommes conscient des facteurs tels que la décision du politique, les conditions de l'enseignement/apprentissage, les habiletés et les attitudes des enseignants et des apprenants, etc. qui doivent être pris en compte.

Il est bon de mentionner à nouveau que la situation du français en Tunisie est plutôt « problématique » : officiellement, le français en Tunisie est la première langue étrangère étudiée par l'élève tunisien, mais les usages de cette langue dépassent largement le cadre d'une langue étrangère pour s'apparenter à une langue seconde. Dans notre description, nous avons montré que l'usage du français, surtout au lycée, dépasse parfois celui de la langue maternelle surtout dans les sections scientifiques. Néanmoins, il est attesté que la maîtrise d'une langue donnée est liée, non pas tant au nombre d'heures que l'on consacre à son enseignement, qu'à la qualité des supports et des moyens didactiques utilisés, à l'efficacité des méthodes pédagogique mises en œuvre, et -principalement- au degré de qualification des enseignants, facteurs que nous analyserons dans la suite du travail..

Maintenant que les choses sont plus claires : la place accordée à la langue française dans le système éducatif tunisien, l'horaire, les coefficients, le contenu culturel enseigné, nous pouvons aborder le chapitre sur l'orthographe et son enseignement en Tunisie dans la perspective de chercher les causes du dysfonctionnement. Seront décrits dans ce chapitre la place et les objectifs assignés à l'enseignement de l'orthographe ainsi que les contenus programmés.

Dans le contexte tunisien, il nous semble important de dégager le statut de l'apprentissage de l'orthographe en arabe. Nous pensons que la manière d'entrer en lecture –écriture en arabe pourrait influencer l'acquisition de l'orthographe française par les élèves tunisiens.

CHAPITRE 2

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN TUNISIE

Introduction

Dans ce chapitre nous proposons un 'état des lieux de l'orthographe et de son enseignement dans les classes de français en Tunisie à partir de la loi du 29 juillet 1991. Le retour à cette date n'a pas pour objectif de faire une étude diachronique mais il constitue plutôt une nécessité car les élèves du cycle secondaire, notamment ceux de la première année (dont nous analyserons les copies), sont passés par les notions orthographiques programmées dans cette loi et au moment où nous faisons cet état des lieux (l'année scolaire 2006/2007), les élèves de la 8^{ème} année et de la 9^{ème} année de base poursuivent leur apprentissage selon les programmes officiels et les instructions qui en découlent de la loi 65 du 29 juillet 1991

Nous aborderons les objectifs assignés à l'enseignement de l'orthographe, la place que cet enseignement occupe parmi les autres activités de français, les contenus des programmes officiels, les démarches proposées, ainsi que l'évaluation qui est faite, en classe, des capacités orthographiques de l'élève.

Seront pris évidemment en considération les éléments nouveaux apportés par la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire en Tunisie et les programmes officiels et les régulations méthodologiques qui en découlent.

1. La place de l'orthographe en classe de français

L'élève tunisien commence à apprendre le français à partir de la 3^{ème} année de l'Enseignement de Base. Mais l'orthographe, en tant qu'enseignement systématique, n'interviendra qu'une année plus tard, c'est à dire en 4^{ème} année.

Conçue à ce niveau comme une activité complémentaire de l'étude des graphies (les textes officiels ne disent rien sur son rapport avec la phonétique¹), l'orthographe va se voir

¹ « Aucune séance de phonétique n'est prévu dans l'emploi du temps. Cependant, toutes les activités en rapport avec l'oral et la lecture constitueront des occasions privilégiées pour corriger et améliorer la prononciation des élèves. Toute prononciation défectueuse fera l'objet d'exercices de phonétique corrective. » (Guide méthodologique pour la 6^{ème} année de l'enseignement de Base, CNP, 2002)

acquérir progressivement de l'autonomie jusqu'à devenir à partir de la 6^{ème} année de l'Enseignement de Base, une activité linguistique à part entière, dotée d'un programme autonome. Elle le restera jusqu'à la première année du lycée. Paradoxalement, l'horaire imparti à l'enseignement de l'orthographe ira en s'amenuisant. Alors qu'on consacre en moyenne deux heures par module à cet enseignement dans le premier cycle de l'enseignement de base, dans le second cycle, une demi-heure seulement est réservée dans chaque module à cette activité, même si on recommande que soit accordée une attention particulière à l'orthographe dans toutes les activités donnant lieu à des productions écrites. Vœux pieux au regard de ce qui se fait réellement en classe : les professeurs restant, faute de temps, trop attachés aux objectifs spécifiques de chaque activité.

2. Les objectifs assignés à l'enseignement de l'orthographe en Tunisie

2.1. Objectif de l'enseignement de l'orthographe au premier cycle de l'enseignement de base

Aux compétences orthographiques générales qui tournent autour de la transcription correcte des mots d'usage courant et du respect de l'orthographe grammaticale, on fait correspondre des objectifs spécifiques en liaison avec les contenus des programmes de chaque niveau. Les objectifs spécifiques assignés à l'enseignement de l'orthographe en sixième année de l'enseignement de base sont :

- Ecrire correctement les homophones (et /est ; son /sont ; a /à)¹
- Orthographier correctement les marques d'accord du verbe, du nom, du déterminant, de l'adjectif et du participe passé
- Orthographier correctement le vocabulaire étudié et des mots -outils

2.2. Objectif de l'enseignement de l'orthographe au deuxième cycle de l'enseignement de base et au cycle secondaire

Les programmes officiels de septembre 2005² énoncent les objectifs suivants :

Au terme de l'enseignement de base, l'élève doit être capable de produire des textes de types variés (narratif, descriptif, informatif, explicatif et argumentatif), de faire des résumés et des comptes rendus, à diverses fins de communication. Il mobilise, à cet effet,

¹ Programme de français 5^{ème} et 6^{ème} de l'enseignement de base, CNP, 2002.

² Programme de français 1^{ère} et 2^{ème} années secondaires, septembre 2005.

ses acquis linguistiques, discursifs, littéraires et culturels, en mettant des stratégies adaptées à la situation d'écrit. Les mêmes objectifs sont réitérés au cycle secondaire avec toutefois un apprentissage structuré et consolidé des capacités de productions des textes argumentatifs.

Les instructions officielles de 2005 énoncent, dans le paragraphe relatif à l'enseignement de la langue que l'enseignement de la langue doit contribuer au développement des compétences relatives à l'oral, à la lecture et à l'écrit. Selon les mêmes instructions, la grammaire est envisagée comme moyen et comme ressource pour développer les compétences de compréhension et de production (orale et écrite). Les contenus grammaticaux inscrits au programme se rattachent aux types de discours et aux capacités à développer à l'oral et à l'écrit. Ces contenus relèvent à la fois de la grammaire de la phrase, de la grammaire du texte et du discours. Les activités de grammaire doivent être, donc, en relation étroite avec la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. Elles prennent appui sur des supports diversifiés (textes de lecture, textes-supports, images documents sonores). Ainsi, les acquisitions grammaticales deviennent, au même titre que le lexique, une ressource que les élèves apprennent à mobiliser à l'oral et à l'écrit de façon autonome. Ceci n'exclut pas le recours en cas de besoin à des moments d'apprentissage systématique portant sur un fait de langue précis (syntaxe, orthographe, conjugaison, vocabulaire). De ce fait, c'est l'enseignant qui décidera de l'opportunité, du contenu et de la fréquence des moments d'apprentissage des faits de langue en fonction des difficultés repérées chez les élèves.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'enseignement du français dans les nouveaux programmes est basé sur « des séquences intégrées » faisant intervenir la grammaire de texte et de discours. L'enseignement systématique des faits orthographiques ou des autres faits de langue n'intervient alors qu'en cas de besoin. Ce fait peut conduire à des dérives : on prétend enseigner la grammaire de la phrase et de discours à des élèves incapables d'effectuer les différentes réalisations graphiques de certains phonèmes ou de distinguer le verbe du nom dans une phrase simple (l'exemple de l'erreur * *je travail* ou **le travaille*, récurrent dans les productions des élèves, est significatif).

3. Des programmes inadaptés

Un lecteur attentif des contenus des programmes d'orthographe de l'enseignement de base ne peut pas ne pas être particulièrement frappé par l'inflation des faits se rapportant à l'accord et à l'homophonie avec fixation, par moment, sur l'accord, notamment celui du

participe passé des verbes pronominaux. Une remarque s'impose ici : les contenus programmés sont en inadéquation avec le statut de la langue française tel qu'il est défini dans les programmes officiels. Nous ne devons pas perdre de vue que nous sommes dans un contexte où le français est enseigné en tant que première langue étrangère. Or il nous semble que le contenu orthographique programmé vise un public dont le français est langue maternelle. En effet au stade où en sont les élèves de l'enseignement de base, des notions comme, par exemple, l'accord du participe passé dans les verbes pronominaux¹ qui nécessite l'acquisition d'un certain savoir métalinguistique à propos de la notion du complément d'objet direct, du complément d'objet indirect ainsi que celle du pronom réfléchi, deviennent un luxe, d'autant plus que ces élèves sont incapables d'effectuer les différentes réalisations graphiques de certains phonèmes (les élèves trouvent encore des difficultés à transcrire les phonèmes [f], [v], [o], [ã], etc.) Les spécificités du contexte de français langue étrangère n'ont pas été prises en considération. Aucune place n'est réservée aux contenus en rapport avec l'objectif visant la maîtrise de l'orthographe des mots d'usage courant.

En admettant que l'accord constitue un fait orthographique de première importance, les programmes ne l'envisagent que selon un seul niveau d'analyse, celui de la phrase et de ses constituants. Le niveau discursif privilégiant la relation entre l'énonciation et les marques orthographiques de l'énoncé et le niveau textuel qui se préoccupe de la chaîne d'accord, considérées comme éléments de la cohérence du texte, ces deux niveaux sont totalement absents. Ainsi se trouve escamotée la dimension communicationnelle de l'orthographe.

Nous lisons, par exemple, dans le programme d'orthographe de l'enseignement de Base ce qui suit (voir tableau) :

¹Ministère de l'éducation, Manuel scolaire de 9^{ème} année de l'enseignement de base, CNP, code 121904, 1997. Leçon d'orthographe p. 218.

| Année | 7 ^{ème} année | 8 ^{ème} année | 9 ^{ème} année |
|------------------------------|--|--|--|
| Orthographe grammaticale | <ul style="list-style-type: none"> *Déterminants *Genre et nombre du nom *Pluriel des noms *Accord de l'adjectif avec le nom *Accord du participe passé employé avec être, avoir | <ul style="list-style-type: none"> *Genre et nombre du nom *Reprise et étude de particularités (ex.: pluriel des noms en ou, ail, al) *Accord du participe passé | <ul style="list-style-type: none"> *Accord des adjectifs interrogatifs et exclamatifs * Accord des adjectifs de couleur * Accord du participe passé |
| Homophones | <ul style="list-style-type: none"> *a – à – as *et – est *on – ont *c'est – s'est – ces – ses *ma – m'a – m'as *la – l'a – l'as *mon – m'ont *ta – t'a | <ul style="list-style-type: none"> * ce – se * ou – où * ni – n'y * si – s'y *Participe passé / infinitif des verbes du premier groupe (ex.: chanter, chanté) | <ul style="list-style-type: none"> * qui l' – qu'il * qu'elle – quelle – quel * quand – quant à – qu'en * sans – s'en * tout - tous |
| Faits orthographiques divers | <ul style="list-style-type: none"> *Ponctuation (emploi des principaux signes) | | <ul style="list-style-type: none"> *Adverbes en "ment" * Ponctuation |
| Orthographe lexicale | <ul style="list-style-type: none"> *"m" remplaçant "n" devant "p" et "b" *a, o, e suivis d'une consonne double *c et ç * g et ge - gue | | |

Tableau 8 : contenu orthographique au collège

Les programmes d'orthographe de l'enseignement secondaire vont suivre la même progression et n'apporte, en réalité, aucune nouveauté par rapport aux programmes de l'enseignement de base. La lecture de ces contenus révèle une focalisation sur les accords. Les nouveaux programmes, dont l'objectif essentiel est la maîtrise de discours, donnent une importance minimale à l'enseignement de l'orthographe. Ainsi deux leçons d'orthographe seulement sont programmées dans les programmes de la 1^{ère} année

secondaire : la première leçon¹ est réservée à l'accord de l'adjectif qualificatif. Elle contient des repères métalinguistiques et des exercices allant de l'identification jusqu'à la production qui est une activité à caractère intégratif. La deuxième leçon², réservée à l'accord du participe passé, est conçue selon la progression suivante : identification, repères métalinguistiques concernant l'accord du participe passé des verbes pronominaux et exercices de consolidation.

A partir de la deuxième année secondaire, aucune notion orthographique n'est inscrite dans les programmes à enseigner aux élèves appartenant à ces niveaux. En effet, dans les manuels³ de français de la deuxième année, de la troisième année et de la quatrième année secondaire aucun fait orthographique n'est programmé. On recommande, toutefois, dans les instructions méthodologiques, de programmer des activités d'orthographe au besoin. Chose qui est loin de se réaliser réellement en classe car les enseignants, faute de temps, restent très attachés aux objectifs spécifiques de chaque activité. On pourrait expliquer cette absence de contenu orthographique à enseigner au lycée par le fait que les élèves du cycle secondaire sont censés acquérir suffisamment de compétences orthographiques au cours de l'enseignement de base. Mais cela n'est pas évident, puisque nos élèves continuent à commettre les mêmes erreurs jusqu'au baccalauréat. Notre expérience en tant qu'enseignant de français nous permet de constater, à travers les copies des élèves, qu'il y a parmi ces élèves ceux qui sont incapables d'effectuer les différentes réalisations graphiques de certains phonèmes (les élèves trouvent encore des difficultés à transcrire les phonèmes [ã], [ø], [o] etc.)

4. Les démarches d'enseignement / apprentissage de l'orthographe

4.1. Du côté des instructions officielles

Les instructions officielles de 2006 recommandent aux enseignants, pour amener l'élève à développer ses compétences linguistiques, la démarche suivante :

- programmer, outre les activités linguistiques en rapport avec les autres activités de la classe, des moments d'enseignement/apprentissage systématique de la langue (syntaxe,

¹ Leçon d'orthographe dans le manuel de français de la première année secondaire, p. 114.

² Leçon d'orthographe dans le manuel de français de la première année secondaire, p. 116.

³ Dans le contexte tunisien, un seul manuel de français est conçu pour chaque niveau, tel est l'exemple de : *Communiquer en français*, Manuel de français pour la 1^{ère} année de l'enseignement secondaire, code 221104, CNP, 2005.

conjugaison, orthographe, vocabulaire) portant sur des faits de langue précis inscrits au programme,

- mettre en œuvre une démarche inductive (de l'observation à l'explicitation) en insérant les exercices aux différents moments d'enseignement /apprentissage,

- définir avec précision un objectif en rapport avec les compétences visées,

- choisir des situations de communication et des contextes variés permettant de mettre en œuvre le fait de langue programmé,

- déterminer des contenus (grammaticaux et lexicaux) et choisir des exercices en fonction des difficultés rencontrées par des élèves,

- pour réaliser des activités linguistiques, faire procéder à la manipulation de la langue oralement et par écrit : exercices de substitution, de transformation, de reformulation, de réécriture...

- mettre en œuvre une progression aboutissant à des exercices à caractère intégratif.

Pour résumer, nous disons que ces instructions optent pour un enseignement décloisonné du français accordant une importance égale à toutes les sous-disciplines qui s'articulent entre elles pour un même objectif : construire des compétences de lecture et d'écriture, de réception et de production de textes. Ce choix émane du souci de développer chez les élèves des compétences de communication à l'oral et à l'écrit, mais il est permis de s'interroger : les élèves tunisiens, qui étudient le français en tant que langue étrangère, sont-ils préparés à cette nouvelle situation d'apprentissage ? Les enseignants de français, en Tunisie, sont-ils formés pour affronter ce genre de situation ?

Dans ce qui suit, nous essayerons de répondre à ces deux interrogations.

4.2. Décloisonner, mais à quel prix ?

Les élans de rénovation de l'enseignement de la langue française des trente dernières années ont favorisé l'émergence de diverses propositions visant à donner plus de cohérence et d'efficacité aux apprentissages langagiers. Certains spécialistes ont montré l'importance de lier davantage l'étude des phénomènes grammaticaux aux situations de communication dans lesquelles ils s'actualisent : ils proposent de briser le cloisonnement des activités de grammaire, d'orthographe, de lecture et d'écriture et de favoriser l'interaction des apprentissages réalisés sur la phrase, le texte et le discours.

La faillite de l'enseignement des contenus linguistiques reconnue depuis plusieurs années par de nombreux spécialistes de la langue et de son enseignement a fait naître l'urgence d'élaborer de nouvelles propositions. Confrontés à ce constat, plusieurs d'entre eux ont cherché à comprendre pour quelles raisons cet enseignement ne rejoignait ni sa finalité, la maîtrise de l'orthographe grammaticale (en 1977, l'historien de la langue André Chervel expliquait sur la jaquette de son livre¹ que l'orthographe justifiait à elle seule l'enseignement de la grammaire : « présentée comme une théorie de la langue, alors qu'elle est, tout au plus, un aide-mémoire au service de l'orthographe correcte, la grammaire scolaire n'est finalement qu'une mystification, une imposture. »), ni son objectif essentiel qui consiste à « *donner aux élèves la maîtrise progressive de la langue orale et écrite* » (Giraud H., 1972, p. 68). Les lacunes dans la maîtrise de la langue par les élèves seraient davantage attribuables aux démarches utilisées ainsi qu'aux connaissances transmises.

L'enseignement des faits de langue doit, selon les spécialistes, favoriser de la part des élèves la compréhension des mécanismes de la langue, de leurs effets dans les textes ou dans les discours ainsi que de la situation de communication dans laquelle ils s'inscrivent. Ainsi, le décloisonnement² des sous-disciplines du français devient un aspect majeur de la rénovation de l'enseignement de la langue française.

Les nouveaux manuels de français (élaborés en Tunisie à partir de l'année scolaire 2004/2005) sont un modèle du genre ambitieux, riches de textes authentiques. Ils ne dissocient pas artificiellement l'observation du fonctionnement de la langue et l'étude de texte. Mais ayons le courage de le dire : entre les mains de professeurs inexpérimentés ou ceux qui font excès de zèle sans toutefois en comprendre l'esprit et le but, la séquence didactique et le décloisonnement sont devenus trop souvent des machines à fabriquer du chaos dans les têtes de nos élèves. Ne serait-il pas temps de jeter les bases d'une nouvelle didactique du français langue seconde, plus soucieuse d'ordre, de cohérence et de qualité et prenant en compte la situation du français en Tunisie ?

Certes en matière d'enseignement de français, les avantages du décloisonnement ne sont plus à énumérer. Partout, on souligne l'importance et la nécessité de décloisonner en

¹ André Chervel, *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français-Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.

² Le décloisonnement est une orientation didactique qui vise à intégrer les apprentissages en grammaire, en lecture et en écriture dans une même activité ou séquence d'apprentissage. Cette intégration permet à l'élève de faire plus de liens lors des activités d'apprentissage.

faisant de la maîtrise des discours un des objectifs principaux de l'enseignement de la langue. Les écrits didactiques qui traitent du décloisonnement présentent des arguments qui militent en sa faveur. Son intérêt pour la classe de français semble difficilement contestable. En effet, la mise en place d'activités intégrées permet aux élèves de se constituer un savoir durable dont ils reconnaissent l'utilité puisqu'il vise à résoudre un problème constaté au début de la séquence d'apprentissage et qu'il est réinvesti avant la fin de cette même séquence.

Cette pratique, recommandée, en Tunisie, par les instructions officielles à partir de l'année scolaire 2004/2005, est largement répandue maintenant. Toutefois, il faudra chercher à développer davantage les démarches et les outils permettant d'actualiser le décloisonnement, car s'il est fréquent de rencontrer des textes qui en font la promotion ou qui soulignent l'importance de le considérer, il en va autrement des propositions didactiques et pédagogiques qui abordent sa réalisation dans la classe de français. Les suggestions sur la façon de l'actualiser et les activités décloisonnées présentées dans les écrits didactiques sont rares et ne prennent pas en considération le contexte de langue étrangère. C'est le lieu de mentionner quelques inconvénients qui apparaissent très vite à travers la pratique du décloisonnement en classe de français dans le contexte tunisien :

-Un premier obstacle vient de la formation des enseignants qui est souvent insuffisante pour leur permettre d'aborder avec aisance l'étude des discours et des textes et de choisir les éléments qui doivent y être travaillés.

-La mauvaise interprétation de l'impératif de décloisonnement (qui stipule que l'on ne sépare pas l'étude du fonctionnement de la langue de son incarnation dans les textes) amène les professeurs à abandonner le cadre nécessaire d'une progression grammaticale globale et raisonnée, au profit de remarques ponctuelles formulées à l'occasion d'études de textes.

-Un autre obstacle peut être attribuable aux manuels de français qui ne pourront jamais présenter que de manières superficielles des activités décloisonnées en raison de la nécessaire adaptation du parcours de l'apprentissage à des élèves particuliers.

-L'émiettement des activités de français au cours de la même séance de cours : de l'étude de texte, quelques minutes de vocabulaire, quelques minutes d'orthographe, quelques remarques de grammaire, quelques minutes d'expression orale et le reste du temps pour l'expression écrite. Les élèves et leurs parents sont déboussolés par cette pratique, ils ont

besoin de repères, ce qui n'est pas du tout incompatible avec une pratique intellectuelle et didactique incontestable du décloisonnement.

-L'absence d'une véritable progression : l'inconvénient majeur du décloisonnement, quand il est mal maîtrisé, est celui de subordonner trop étroitement l'étude de la langue à l'étude des textes ou à la pratique de l'écriture, et de réduire l'enseignement de la langue à certains points ponctuels, indispensables, mais souvent répétés dans l'année scolaire et d'une année à l'autre, au détriment d'une progression véritable. C'est ainsi l'exemple du passé simple et de l'imparfait, étudiés dans le cadre du discours narratif, qui sont présents dans tous les programmes de l'enseignement de base alors que d'autres notions de grammaire et d'orthographe semblent totalement disparaître du cours. On ne parle quasiment plus des prépositions, des adverbes et plus rarement encore de leur orthographe.

On pourrait penser que l'enseignement de la langue française en Tunisie devrait viser deux objectifs, différents mais solidaires : le premier est centré sur le savoir-faire de l'élève, ses compétences en expression orale et écrite ; le second vise la connaissance que l'élève peut et doit avoir du système de la langue et de son fonctionnement pour en accroître la maîtrise.

On ne peut demander à un élève de communiquer dans des situations de communication variées alors qu'il n'est pas capable de distinguer le verbe d'un nom, pour ne citer qu'un exemple car les exemples abondent dans le cas tunisien. Seul le fait d'avoir atteint ces deux objectifs permettra aux élèves d'accéder à une maîtrise suffisante de la langue française. Pour l'enseignement de l'orthographe, particulièrement de l'orthographe grammaticale, un travail d'identification des classes de mots et des fonctions syntaxiques de la part des élèves s'impose et ce, au moyen de procédures rigoureuses de révision de leurs écrits.

Le cadre didactique de la séquence décloisonnée est vécu souvent pour l'enseignement de la langue comme contraignant et ligotant : tout apprentissage de lexique, orthographe ou grammaire (discursive, textuelle et phrastique) n'a pas à y être transmis pour lui-même mais s'apprendrait toujours en interaction avec les activités de lecture et/ou d'écriture, d'oral et au bénéfice du sens. Selon ce principe, qui suppose que ces faits orthographiques aient nécessairement un intérêt pour la compréhension et/ou l'interprétation du texte, comment continuer à faire apprendre ou plutôt comprendre ces faits, peu enclins apparemment à produire en eux-mêmes de la signification,...sans se sentir alors comme en faute ?

A notre avis, il faut investir beaucoup de temps et d'énergie avant de rendre l'actualisation de ce décloisonnement dans les pratiques enseignantes plus systématiques. Certains aspects concernant sa mise en place doivent être clarifiés. Il sera d'abord nécessaire de préciser ce qu'implique l'étude des discours-la grammaire du discours- dont l'application présente encore certains problèmes surtout dans le contexte où le français est langue étrangère. Il faudra parvenir à élaborer un programme qui conviendra à l'ensemble des élèves d'une même classe en évitant que les notions soient reprises d'année en année, le tout en respectant les prescriptions des textes officiels, ce qui n'est pas une tâche facile.

Le décloisonnement présente, certes, plusieurs avantages, du moment qu'un enseignement décloisonné du français accorde une importance égale à toutes les sous-disciplines qui s'articulent entre elles pour un même objectif : construire des compétences de lecture et d'écriture, de réception et de production de textes. Cependant, certains critiquent cette orientation, relevant des lacunes et des difficultés de sa mise en application dans le matériel scolaire et évoquant le risque de l'occasionnalisme, du manque de systématisation et d'organisation des savoirs construits. En effet, comme le souligne Danièle Manesse¹, en parlant des programmes de 2002 dans le contexte français, « quand il n'y a pas de progression « visible », quand les maîtres doivent gérer les difficultés à travers les textes, gérer la séquence, privilégier les grandes unités de sens, le risque est grand que les élèves ne parviennent plus à se repérer et à capitaliser »

4.3. Problème de formation des enseignants.

4.3.1. Compétence de communication et compétence d'enseignement

Le décloisonnement suppose l'implication, dans les situations d'apprentissage, des principaux acteurs qui sont les enseignants dont la tâche consiste à actualiser ce décloisonnement. Toutefois on ne peut s'attendre à des résultats satisfaisants si les enseignants ne sont pas assez outillés pour gérer des activités décloisonnées. Le problème s'aggrave encore si nous négligeons les acquisitions réelles des élèves tunisiens en matière de français. En effet, le constat partagé actuellement (c'est du moins l'avis des enseignants enquêtés) est les carences de la maîtrise du français observés chez bon nombre d'élèves tunisiens au terme de leur cursus scolaire, alors que l'apprentissage de cette langue débute dès la 3^{ème} année du premier cycle de l'enseignement de base et s'y poursuit intensivement

¹ Entretien avec Danièle Manesse, disponible sur le site : <http://www-old.snuipp.fr/spip.php?article5406> consulté le 22/12/2010.

pendant toute la scolarité secondaire. Ce constat à lui seul fait appel à une reconsidération de la formation des enseignants pour faire face à ce genre de situation.

La finalité de cette réflexion est de mettre le doigt sur certains points en rapport avec la formation des enseignants qui détiennent les clés pour l'amélioration de la maîtrise du français chez les élèves, ce qui par contre coup devrait également favoriser les apprentissages disciplinaires qui emploient le français dès la 1^{ère} année secondaire (après un enseignement de base totalement arabisé) et, plus encore, dans le supérieur.

L'efficacité de l'apprentissage du français et d'autres disciplines dont le français est langue véhiculaire dépend entre autres des compétences de l'enseignant.

Les compétences qu'un enseignant devrait détenir s'articulent autour de trois domaines : D'abord la maîtrise des contenus disciplinaires, c'est-à-dire avoir une formation solide en français. Ensuite il doit être capable de gérer des situations d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, il doit maîtriser la compétence de communication. Nous ajoutons à ces compétences l'indispensable maîtrise des connaissances théoriques en rapport avec les théories d'apprentissage et le lien étroit qui les unit aux programmes, aux instructions et aux démarches d'enseignement/apprentissage proposées. En effet, parmi les variables qui peuvent influencer favorablement ou défavorablement les compétences scolaires des élèves nous trouvons la variable qui caractérise la relation enseignant -élève. « La qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves joue un rôle primordial. Or cette qualité est influencée notamment par la conception que l'enseignant a de l'intelligence et de son développement : un point de vue constructiviste et interactionniste, plutôt qu'innéiste, lui permet d'être plus efficace auprès de ses élèves » (Doudin P-A. et Martin D., 1999, p. 121). Si nous prenons l'exemple de l'erreur - thème sur lequel nous travaillons- il est démontré que la conception que les enseignants ont de cette notion influence favorablement ou défavorablement l'apprentissage de l'élève. Si l'enseignant a une perception très négative de l'erreur des élèves, qui, faute d'attention et d'efforts suffisants, tombent dans l'erreur, l'erreur se présente alors comme un fait incontrôlable, sur laquelle il ne peut agir. Par contre, si l'enseignant a un point de vue constructiviste, les erreurs se présentent pour lui comme indices pour comprendre les processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves. Il peut par conséquent agir sur ces erreurs. (Doudin P-A. et Martin D., op.cit. p.124)

Le programme de formation des enseignants, dans le contexte tunisien, inclut-il un volet renfermant une réflexion théorique sur les théories d'apprentissage et notamment celles qui attribuent à l'élève un rôle primordial dans la construction des connaissances ? Les nouveaux enseignants de français tunisiens adoptent-ils des conceptions dynamiques et constructivistes de la connaissance (Piaget, 1972, 1975) où le sujet connaissant remplit un rôle central ? Ces nouveaux recrues insistent-ils sur l'aspect social de l'apprentissage et l'importance des interactions entre les élèves (Vygotsky, 1985) ?

La Tunisie a suivi les progrès enregistrés dans le domaine de l'éducation en instaurant des réformes et des rénovations pour réduire le taux d'échec des élèves et d'accroître leurs performances et leur taux de réussite à travers l'amélioration de l'efficacité des enseignants : ainsi, le Ministère tunisien de l'Education et de la Formation s'est engagé depuis la rentrée 2002 dans une réforme de grande envergure pour améliorer la qualité de l'enseignement du français en Tunisie. Ce programme a pris une orientation susceptible de promouvoir et développer les activités pédagogiques en intégrant des technologies de l'information et de la communication aux activités d'enseignement/apprentissage. Par ailleurs et toujours dans le cadre de la réforme, un programme visant l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement du français est mis en place avec le concours du Ministère français des affaires étrangères. Il s'agit du « Programme de rénovation de l'enseignement du français dans le système éducatif tunisien » (PREF/SET). La formation des enseignants à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication est l'une des composantes de cette réforme. Cette formation se fait pour une part en présentiel, et pour l'autre à distance, par le biais de l'école virtuelle qui a réservé l'un de ses départements à la formation des enseignants aux TIC et à leurs différents usages éducatifs. Dans ce même ordre d'idées, des écoles d'été réservées au renforcement des compétences des enseignants tant au niveau national que régional, dans le domaine de l'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet, de la production de contenus numérisés et de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les activités d'enseignement-apprentissage du français. Certes, cette stratégie ambitieuse est de nature à familiariser l'élève avec les nouvelles technologies, mais ce qui compte surtout dans une salle de classe c'est le rapport élève –enseignant à travers lequel se construit la réussite ou l'échec.

C'est d'une réflexion théorique sur le développement des connaissances de l'élève et sur les conceptions que les enseignants ont besoin. Point de cela dans les séances de formation des enseignants surtout ceux qui font leur premier contact avec les élèves.

Certes les enseignants nouvellement recrutés, à la suite de leur réussite au concours de CAPES¹, suivent un programme de formation, mais les formations dispensées sont loin d'outiller le nouveau professeur pour aborder sa nouvelle tâche. D'abord ces séances de formation sont souvent consacrées à la pédagogie (assister à un cours, débat sur le contenu du cours, recommandations). Pendant ces séances de formation, il n'est pas question de débattre sur les difficultés d'apprentissage des élèves et leur origine. Ces séances sont souvent animées par un inspecteur qui favorise généralement le côté pédagogique. Dans un système éducatif comme celui de la Tunisie, où « *l'élève est au centre de l'action éducative* »² et où l'autonomie dans l'acquisition des connaissances est favorisée, il est primordial de former des enseignants qui soient de véritables professionnels des apprentissages scolaires (Develay, 1996). Ainsi, dans le contexte tunisien, dans une classe de français, l'enseignant doit être suffisamment outillé pour affronter des situations où, par exemple, des élèves font des interférences entre l'arabe et le français. Point de notions liées à la grammaire des fautes dans la formation des enseignants et point de réflexion, d'une façon générale, sur une « contextualisation » (Miled, 2002, p. 36) de l'enseignement du français.

Le deuxième volet de notre réflexion concerne le lien étroit entre la compétence de communication et la compétence d'enseignement. Ces deux compétences paraissent intimement liées. Si la compétence de communication fait défaut pourrait-on parler de maîtrise de compétence d'enseignement ? La réponse est non, puisque comme le souligne Cicurel (2005)³ : « l'enseignant, pour réaliser sa performance de professeur, puise à la fois dans son répertoire linguistique ordinaire et fait appel à un répertoire didactique et interactionnel. »

Prenons, comme exemple l'enseignement des mathématiques où la langue véhiculaire à partir de la 1^{ère} année de l'enseignement secondaire est, en Tunisie, le français. On peut affirmer que la maîtrise de cette langue par l'enseignant ne suffira pas à assurer le succès de son cours. Il faut d'abord qu'il maîtrise bien sa matière, les mathématiques. D'autres facteurs interviennent encore. Reconnaissons cependant que, par son aptitude à communiquer, par sa maîtrise de la langue de l'enseignement ; le français en l'occurrence,

¹ Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement secondaire

² Article 2 de la loi n°2002-80 du 23 juillet 2002 relative à l'éducation et l'enseignement scolaire.

³ CICUREL Francine, « la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », Acquisition et interaction en langue étrangère, l'acquisition en classe de langue. Mis en ligne le 14 décembre 2005. Disponible sur : <http://ail.revue.org/document/801.html>.

il dispose d'un atout majeur pour la bonne transmission des connaissances scientifiques dont il dispose.

A partir de là on peut considérer que, pour un enseignement de français, - ou de langue en général- la maîtrise de la compétence de communication est doublement indispensable et détermine en grande partie sa compétence à enseigner puisqu'elle est pour lui, à la fois moyen d'enseignement comme pour le professeur de mathématiques, d'informatique, de sciences technique, de sciences physiques ou de sciences naturelles, et finalité d'enseignement puisqu'il a pour tâche d'installer chez ses élèves la compétence à communiquer en français.

Pour ne pas perdre de vue l'objectif de cette réflexion, nous pensons qu'un enseignant qui ne maîtrise pas la compétence de communication n'est pas capable de décloisonner les différentes activités de la classe de français en vue de les articuler de façon cohérente. Plusieurs raisons nous laissent penser qu'il faut développer cette compétence chez les enseignants de français.

L'Ecole Normale supérieure en Tunisie recrute actuellement ses étudiants parmi ceux qui ont étudié avec succès durant deux années de l'enseignement supérieur et qui ont réussi au concours d'entrée. Elle est la seule institution universitaire chargée explicitement de la formation des enseignants de français pour le deuxième cycle de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire. En fait, son rythme de formation a été et reste si disproportionné aux besoins du Ministère de l'Education que celle-ci recrute ailleurs. Elle recrute parmi les diplômés des facultés des lettres en Tunisie ou d'universités françaises. Elle a recruté dans d'autres institutions étrangères à l'enseignement de la langue française (l'Institut de Presse, par exemple). Des centaines d'étudiant ayant obtenu le DUEL (diplôme universitaire des études littéraires) après deux années d'étude en français, ont aussi été recrutés.

Ces dernières années ont vu une innovation qui consiste en l'institution d'un nouveau mode de recrutement des professeurs des collèges et des lycées. Selon les sources officielles, nul ne pourra accéder à la fonction enseignante s'il n'est pas admis au Concours d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES). Cette nouvelle formule a été instaurée tant par souci d'efficacité que de transparence et d'équité. Elle vise à s'assurer de l'adéquation nécessaire, à l'entrée, entre le niveau de formation initiale des postulants au poste d'enseignant et le profil que requiert la fonction. Le recours à ce mode

de recrutement a permis d'améliorer le niveau des enseignants, mais avec les créations, chaque année, de nouvelles écoles préparatoires et de lycées ajoutées à l'augmentation de l'horaire consacré à l'enseignement de français, le Ministère de l'Éducation, pour combler au déficit, a eu recours au recrutement des MACA (maître auxiliaire de catégorie A) parmi ceux qui n'ont pas réussi au concours de CAPES. Ce fait a engendré beaucoup de problèmes. En effet, ces enseignants, n'ayant reçu aucune formation pédagogique et dont la formation académique est souvent lacunaire, éprouvent les plus grandes difficultés (au niveau disciplinaire et pédagogique) à gérer leurs classes. Ce manque de savoir et de savoir faire a un impact négatif sur les performances des élèves en langue française.

Il est donc difficile, quand on veut évaluer la formation des enseignants, d'ignorer cette diversité d'origine. Une étude minutieuse, cas par cas, permettrait seule d'opérer des regroupements pertinents. Les conclusions que l'on pourrait en tirer en vue d'amender les programmes de formation en vigueur seraient dans ce cas, fiables.

L'hétérogénéité des formations initiales des professeurs de français pourrait apporter une explication sur la baisse de niveau des élèves en langue française. Seule une formation continue bien programmée et tenant en compte les lacunes des professeurs pourrait changer cette situation d'échec et amener les élèves à communiquer en français écrit et oral. Or amener les élèves à acquérir cette compétence de communication suppose, selon Sophie Moirand (1982, p. 20) la maîtrise de quatre composantes : une composante linguistique : « c'est la connaissance et l'appropriation des modèles phonologiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue » ; une composante discursive : « connaissance et appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication » ; une composante référentielle : « connaissance des différents domaines d'expérience des objets du monde et de leur relation » et une composante socioculturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ; connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

Ces quatre composantes qui s'articulent entre elles constituent le champ d'intervention de l'enseignant en charge d'élèves dont le français est langue étrangère. C'est par la connaissance et la prise en compte des lacunes de ses élèves que l'enseignant va pouvoir construire le cadre didactique de son intervention au plus proche des besoins de chacun d'eux. La formation initiale des enseignants de français en Tunisie permet-elle à ces derniers de prendre en charge les difficultés de leurs élèves ?

4.3.2. Les enseignants face à l'hétérogénéité des classes

L'une des difficultés rencontrées par les enseignants de français en Tunisie provient de l'hétérogénéité des classes, que ce soit au niveau des connaissances préalables, des vitesses d'apprentissage ou des buts d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants ne sont pas suffisamment préparés pour maîtriser cette disparité. En effet, l'arrivée massive des élèves au lycée a changé la texture de la classe elle-même, de l'établissement lui-même, à savoir l'émergence du phénomène d'hétérogénéité des niveaux. Plus les élèves accèdent aux classes suivantes, plus il ya un mélange de profil dans la même classe. Il ya des élèves qui n'ont pas les mêmes rythmes d'apprentissage, qui n'ont pas les mêmes capacités d'assimilation, qui n'ont pas les mêmes centres d'intérêt. Nous ajoutons à cela un autre facteur en relation avec la provenance des élèves : les élèves de l'intérieur du pays n'ont pas les mêmes compétences linguistiques que ceux des villes côtières. Or les enseignants, le plus souvent, ne sont pas armés pour gérer cette hétérogénéité. Ils n'ont pas été formés à la bonne gestion, à mettre en œuvre une bonne stratégie pour répondre aux différents rythmes d'apprentissage. Et même pour ceux qui sont formés à affronter ce genre de situation, d'autres obstacles surviennent.

4.3.3. Les obstacles institutionnels

Les établissements scolaires tunisiens fonctionnent encore suivant une logique d'homogénéité, de standardisation et de cloisonnement bureaucratique. Les emplois du temps des enseignants sont figés à jamais. L'administration construit d'avance, pour une année, un emploi du temps que l'enseignant doit impérativement respecter. Il n'ya de marges de temps mises à la disposition des enseignants pour aménager des aides personnalisées. Il semble difficile de développer des dispositifs pédagogiques susceptibles de tenir compte des différences de rythmes d'apprentissage sans une souplesse dans l'organisation du temps et dans les modes de groupement des élèves, dans l'usage des espaces et des ressources en fonction des besoins présumés des sujets apprenants. La résolution de ces problèmes institutionnels est d'une extrême urgence. Cette situation est de nature à créer un sentiment de désenchantement et de perte de motivation chez les enseignants. N'est-ce pas une situation paradoxale que de vouloir différencier les pédagogies dans un système fortement hiérarchisé et dont les acteurs se voient paralysés.

5. les pratiques courantes de l'évaluation des capacités orthographiques des élèves.

L'évaluation des acquis linguistiques des élèves tunisiens se fait au moyen de devoirs de contrôle portant sur le contenu d'un module d'apprentissage¹ ou de lecture et au moyen de devoirs de synthèse portant sur l'ensemble des apprentissages mis en place au cours du trimestre². Selon les programmes officiels, le devoir de contrôle doit permettre d'évaluer l'aptitude de l'élève à comprendre un texte et à en rendre compte, à maîtriser des faits de langue étudiés au cours d'un module d'apprentissage ou de lecture et à rédiger un texte structuré et cohérent. Ce type de devoir dure 2 heures pour tous les niveaux au secondaire. Le devoir de synthèse vise à évaluer les acquisitions d'ordre linguistique, méthodologique et culturel du trimestre à travers l'aptitude de l'élève à comprendre un texte et à en rendre compte, à maîtriser des faits de langue étudiés au cours du trimestre et à rédiger un texte structuré et cohérent. Comme le devoir de contrôle, le devoir de synthèse dure 2 heures.

On recommande, dans les instructions officielles relatives au contrôle continu en français, de choisir les questions de langue en fonction des contenus effectivement enseignés (syntaxe, orthographe, conjugaison et vocabulaire) et en rapport direct avec le texte. Selon ces mêmes instructions, la répartition des points se fera de la manière suivante : la compréhension est notée sur 6 points, la langue est notée sur 6 points et la rédaction est notée sur 8 points.

La question ou les questions d'orthographe, dans le collège et dans le lycée, prennent généralement appui sur des exercices à trou et/ou de transformation et sont intégrées dans la rubrique « langue » à l'occasion du devoir de contrôle ou de synthèse. Ce que nous remarquons au sujet de l'évaluation de l'orthographe et des formes qu'elle prend dans le collège et le lycée c'est d'abord le fait que la maîtrise de l'orthographe lexicale est insuffisamment contrôlée. Ensuite, c'est que l'orthographe est toujours sanctionnée par la négative, on retient les erreurs et on enlève des points, on ne valorise jamais les réussites. Que dire quand l'enseignant jonche les bords de la copie de points d'exclamation ou d'interrogation qui n'ont aucun effet positif sur l'élève ?

¹ Selon les instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire (2005), Le module est un ensemble de séances mettant en œuvre des activités qui rassemblent des contenus déterminés autour d'objectifs précis. Ce mode d'organisation de l'apprentissage permet de répartir d'une manière équilibrée les contenus et les objectifs d'apprentissage sur l'ensemble de l'année

² Instructions relatives au contrôle continu en français, 1^{ère} et 2^{ème} année secondaire, année scolaire 2005/2006.

A la lecture de ces données nous nous rendrons compte de la marginalisation de l'orthographe au niveau de l'évaluation. En effet, les 6 points destinés aux questions de langue sont répartis sur les questions de syntaxe, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire. Si ces points sont répartis d'une manière égale, la part de l'orthographe est un point et demi, ce qui n'est pas motivant pour un apprentissage efficace de l'orthographe de la part des élèves qui apprennent le français comme une langue étrangère et qui éprouvent encore beaucoup de difficultés pour transcrire le vocabulaire fondamental.

6. L'apprentissage de l'orthographe en arabe et son impact sur l'apprentissage de l'orthographe française

6.1. L'écriture de l'arabe

« L'arabe, comme l'hébreu, a une écriture que l'on qualifie de consonantique. Cela signifie que la correspondance des signes graphiques utilisés se fait avec les sons consonnes de l'oral. » (Honvault, 1995, p. 40)

L'arabe classique¹, langue à vocalisme pauvre (6 phonèmes) et consonantisme riche (25 phonèmes) s'écrit et se lit de droite à gauche et la graphie des mots transcrit leur prononciation. En arabe, chaque lettre de l'alphabet s'écrit différemment selon sa position dans le mot (début, médiane, fin).

L'écriture de l'arabe est, de fait, une écriture syllabique. L'arabe a une écriture consonantique dans laquelle consonnes et voyelles ont tendance à jouer chacune un rôle spécifique. « La morphologie de l'arabe à l'oral est caractérisée par le fait que l'information sémantique de base du lexique est portée par les consonnes, au nombre de trois par mot le plus souvent. Autour de ces consonnes, les voyelles apparaissent, disparaissent, varient en fonction de l'information grammaticale ou *catégorielle*, ou même de la dérivation lexicale. Ainsi, le groupe consonantique mère/*KTB*/ renvoie à la notion « écrire » et peut se dire */KATABA/* pour « il a écrit », */KUTIBA/* pour « il a été écrit », */KITAB/* pour un livre, etc. » (Honvault, op.cit., p. 41)

En outre, l'arabe est assez proche de la biunivocité graphème/phonème. En effet, selon Koughouli, cité par M. Ghellai (1997, p. 50), « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation ».

La maîtrise de l'alphabet permet donc au scripteur de transcrire correctement la majorité des énoncés correctement prononcés, bien évidemment, il faut respecter les règles

¹ Le terme d'arabe classique s'applique à la littérature du Moyen Âge.

morphosyntaxiques qui régissent le système arabe et prendre en compte la position de la graphie dans le mot. Les voyelles, au nombre de trois ([a], [u] et [i]), sont représentées non par des lettres, mais par des marques diacritiques¹ notées au-dessus et au-dessous des consonnes, ces marques sont abandonnées dès que la maîtrise de l'écrit le permet. En arabe, il y a des voyelles longues et des voyelles brèves ex : *jamalu* (chameau), *jamālu* (beauté)

L'économie des voyelles et du redoublement des consonnes est l'une des caractéristiques du système arabe. Il en résulte un moindre effort pour le scripteur mais le lecteur, lui, est condamné à un effort supplémentaire.

En arabe, l'orthographe est très dépendante de la grammaire, notamment de la morphosyntaxe : le passage du singulier au pluriel, la fonction d'objet directe, la préposition introduisant le complément, etc., sont autant de facteurs qui déterminent la forme de la vocalisation que prend le mot. C'est ainsi que pour quelqu'un qui maîtrise bien la langue arabe (dans sa sémantique et sa grammaire) peut aisément se passer de la vocalisation des mots à la lecture. En l'absence de travail métalinguistique et d'entraînement pour stabiliser les connaissances, les erreurs peuvent surgir même à un niveau de scolarité avancé. Les déclarations des enseignants de langue arabe confirment cette idée. Le problème de la transcription de la graphie ² ت [t] en fin du moment, pour ne citer qu'un exemple, est récurrent dans les productions des élèves au lycée. En effet, la transcription de cette graphie est régie par des règles morphosyntaxiques : la graphie ت [t] en fin du verbe au passé est toujours ouverte, exemple : مشى ج [maʃajtu] *j'ai marché*, elle l'est aussi dans un nom féminin pluriel, exemple : فتيات [fatajatu] *les filles* et dans un nom formé de trois lettres, exemple : بيت ج [bijtu] *une maison*. Pour pouvoir maîtriser cette orthographe un travail de réflexion métalinguistique est indispensable. L'élève ne pourra transcrire correctement ce genre de graphie que lorsqu'il aura maîtrisé des notions comme le nom, le verbe, le pluriel féminin, etc.

¹ Elles sont absentes de l'écriture classique, à l'exception des textes religieux.

² Dans le système arabe, le son /t/ est représenté par trois graphies : ت - ة - ت. Il y a la graphie ت [t] ouverte comme dans بيت ج [bijtu] *maison* et les graphies fermées ة et ت, en fin du mot, comme dans ديت [dɔmjatu] *poupée* et فتاة [fatatu] *filles*.

6. 2. Système de transcription de l'arabe

Le système phonologique décrit ci-dessous est celui de l'arabe classique, celui du Coran ; l'arabe, en effet, n'est pas prononcé uniformément d'un pays à l'autre. Les faits de langue concernant les prononciations dialectales tunisiennes, en particulier, seront signalés.

| caractère | Nom | Phonème correspondant | Traits distinctifs | Caractère romain équivalent |
|-----------|------------------|-----------------------|---|-----------------------------|
| أ | " <i>alif</i> " | [a] | Support graphique de la « hamza » « ,, » initiale: voyelle longue | a, i, u |
| ب | " <i>bā</i> " | [b] | Occlusive bilabiale sonore | b |
| ث | " <i>tā</i> " | [t] | Occlusive dentale sourde | t |
| د | " <i>thā</i> " | [θ] | Fricative interdentale sourde | th |
| ج | " <i>jīm</i> " | [ʒ] | Occlusive affriquée sonore | dj |
| ح | " <i>hā</i> " | [h] | Fricative pharyngale sourde | e |
| خ | " <i>khā</i> " | [k] | Fricative vélaire sourde | kh |
| د | " <i>dāl</i> " | [d] | Dentale sonore | d |
| ذ | " <i>dhāl</i> " | [d] | Fricative interdentale sonore | dh |
| ر | " <i>rā</i> " | [r] | Apicale vibrante | r |
| ز | " <i>zāy</i> " | [z] | Sifflante sonore | z |
| س | " <i>sīn</i> " | [s] | Sifflante sourde | s |
| ش | " <i>chīn</i> " | [ʃ] | Prépalatale chuintante sourde | ch |
| ص | " <i>sād</i> " | [s] | Sifflante sourde emphatique | s |
| ض | " <i>thā d</i> " | [d] | Occlusive dentale sonore emphatique | th |
| ط | " <i>thād</i> " | [t] | Occlusive dentale sourde | t |

| | | | | |
|---|--------|-----|--|----|
| | | | emphatique | |
| ظ | "dhā" | [d] | Fricative interdentale sonore emphatique | th |
| ع | "ain" | [ɛ] | Fricative pharyngale sonore | a |
| غ | "gayn" | [g] | Fricative vélaire sonore | gh |
| ف | "fā" | [f] | Fricative labio-dentale sourde | f |
| ق | "qāf" | [k] | Occlusive postpalatale sourde emphatique | q |
| ك | "kāf" | [k] | Postpalatale non emphatique sourde | k |
| ل | "lām" | [l] | Apico-dentale latérale | l |
| م | "mīm" | [m] | Labiale nasale | m |
| ن | "nūn" | [n] | Dentale nasale | n |
| ه | "hā" | [h] | Glottale fricative | h |
| و | "wāw" | [w] | Semi-voyelle labiale | wa |
| ي | "yā" | [j] | Semi-voyelle prépalatale | y |

Tableau 9 : L'alphabet de l'arabe

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'arabe, qui est riche en consonne, ne possède cependant pas le son vélaire [g], le son bilabial sourd [p] et la labiodentale sonore [v], absents de l'orthographe arabe. A ces sons absents du phonétisme arabe, l'arabophone substitue, en cas d'emprunts, un son approchant, présent dans son parler : *savon* devient [sabun] (Maume, 1973, p. 92), *Paris* devient [bariz].

Ces spécificités de l'arabe ont une influence considérable sur l'apprentissage du français langue étrangère. En effet l'arabophone a beaucoup de mal à distinguer d'une part les sons [o], [u], [y] et d'autre part les sons [i], [e], [œ]. Et plus encore à les transcrire en français, d'autant que [o] peut s'écrire au, eau, haut, os... et que [e] s'écrit ei, et, est, ai... Plus difficile encore la distinction et la prononciation des voyelles nasales, inexistantes en arabe. Ces différences phonologiques font, par exemple, qu'un Arabe entend, prononce et

écrit [bɛtrol] pour pétrole. Il a du mal à distinguer « ils vont » et « ils font », « ils ont » et « ils sont », « pain, bain, banc », « blanc / blond » etc.

Comme nous l'avons signalé au départ, l'arabe littéral n'est pas la langue maternelle de l'élève tunisien, c'est plutôt l'arabe tunisien qui constitue sa langue de conversation. Donc s'il y a un problème d'interférence entre deux langues ce serait entre le français et l'arabe tunisien. Le tableau suivant apporte des éclairages sur les spécificités de l'arabe tunisien.

| Phonèmes | description | exemples | traduction |
|----------------|----------------------------------|-----------|------------|
| θ | Interdentale fricative sourde | θlɛ : θ ε | trois |
| ð | Interdentale fricative sonore | ðhɛb | or |
| ð̤ | Interdentale emphatique sonore | ð̤lɛ :m | obscurité |
| ɟ ¹ | Latéro-dentale emphatique sonore | ɟid | contre |
| ʔ | Laryngale occlusive sourde | qur ʔɛ :n | coran |
| ʕ | Pharyngale fricative sonore | ʕi :n | œil |
| ħ | Pharyngale fricative sourde | ħa:r | piquant |
| ɣ | Uvulaire fricative sonore | ɣudwɛ | demain |
| χ | Uvulaire fricative sourde | χɛd | joue |
| q | Uvulaire occlusive sourde | qru:n | siècles |
| g | Postpalatale occlusive sonore | gru:n | cornes |

Tableau 10 : Phonèmes caractéristiques de l'arabe tunisien (Baccouche et Méjri, 2004, p. 7)

L'une des différences les plus flagrantes entre le tunisien et l'arabe littéral est l'usage étendu de mots d'emprunt à l'italien, au français, à l'espagnol, au berbère et au turc. Ces emprunts ne doivent pas être confondus avec l'usage direct de mots ou de locutions du

¹ La latéro-dentale emphatique sonore(ɟ) est confondue à l'oral, en Tunisie, avec l'interdentale emphatique sonore(ð̤).

français dans le parler quotidien des tunisiens (alternance de code linguistique), surtout ceux du nord du pays. Toutefois, beaucoup de mots français sont utilisés dans le discours des tunisiens sans être adaptés à la phonologie tunisienne.

Un autre phénomène fréquemment observé est le glissement sémantique de certains mots d'origine arabe. Par exemple *macha* qui signifie au sens strict l'action d'aller à pied, a évolué en tunisien en *m'cha* qui est utilisé dès lors qu'il y a une notion de déplacement, là où l'arabe utiliserait le verbe *dhahaba* (aller). On observe aussi le même phénomène pour certains mots d'origine étrangère. Toutefois, le plus grand nombre de différences entre le tunisien et l'arabe littéral n'est pas lié à l'emprunt de mots étrangers mais à un glissement de sens de racines arabes et à la présence de néologismes. La grammaire des dialectes tunisiens est globalement proche de la grammaire de l'arabe littéral, à quelques simplifications près. Quant à la conjugaison, on constate des différences significatives de morphologie entre le tunisien et l'arabe littéral. Ce dernier marque treize distinctions de personnes, nombres et genres dans la flexion verbale alors que le dialecte de Tunis en marque seulement sept, la distinction de genre se trouvant seulement à la troisième personne du singulier. Les dialectes ruraux ou d'origine berbère de l'intérieur du pays marquent aussi le genre à la deuxième personne du singulier tout comme la plupart des variétés parlées ailleurs dans le monde arabe.

Il est important de signaler aussi que l'une des spécificités de l'arabe tunisien parlé, qu'il est important de signaler, concerne la tendance à transformer la structure syllabique canonique CVCVCV en CCVC du lexique de l'arabe classique (exemple: *rakiba* [rakiba] « monter » devient *rkib* [rkib]). Nous présenterons dans le tableau qui suit des exemples qui illustrent ce fait linguistique :

| Arabe classique | Arabe tunisien | traduction |
|-----------------------------|---------------------|------------|
| <i>Dahabou</i> [ðahabu] | <i>Dhab</i> [ðhɛb] | or |
| <i>Bilādou</i> [bila:du] | <i>Bled</i> [blɛd] | pays |
| <i>Tourābu</i> [tura:bu] | <i>Trab</i> [trab] | sol |
| <i>Koumāchou</i> [kuma: ʃu] | <i>Kmech</i> [kmɛʃ] | tissu |

Tableau 11 : comparaison entre arabe classique et arabe tunisien

Des études (Brahim, 1992) ont permis de dégager les principales zones de difficultés pour les élèves tunisiens. Ainsi, nous avons réparti ces zones de difficultés en deux catégories :

-Pour la transcription des consonnes, ce sont surtout les paires d'opposition inexistantes en arabe qui ont posé des problèmes particuliers aux élèves interrogés, du moins sur la production : [p] et [b] d'une part et [f] et [v] d'autre part.

-Pour la transcription des voyelles, nous avons relevé des difficultés particulières concernant le trait de nasalité et celui de labialité (ou arrondissement) : l'inexistence, en arabe, d'une paire telle que [i] / [y] dont les membres (voyelles antérieures fermées) ne s'opposent que par le trait de labialité (présent seulement dans [y]) et l'absence du trait de nasalité en tant que trait distinctif ou le cumul de ces deux phénomènes, comme dans le cas de [ĩ] (nasale + arrondie) sont, à notre avis à l'origine de la plupart des erreurs que commettent les élèves tunisiens.

S'ajoute à cela le fait que [a] et [ɛ], [e] et [i], [u] et [y], constituent en arabe de simples variantes d'un même phonème (respectivement [a], [i] et [u]).

Ces zones à risque peuvent être visualisées dans le schéma suivant, emprunté à P. Léon (1979) et dans lequel nous avons conservé les voyelles du français « standard ». Les flèches indiquent les risques de confusions indépendamment de la langue maternelle. Les phonèmes insérés dans des rectangles sont des variantes combinatoires en français.

| Point et mode d'articulation Degré d'aperture | Voyelles antérieures | | Voyelles postérieures | |
|--|----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | Écartées | arrondies | écartées | arrondies |
| Très fermées | [i] ↔ [y] | | [u] | |
| fermées | [e] | [ø] | | [o] |
| mi-fermées | | [ə] | | |
| ouvertes | [ɛ] | [œ] | | [ɔ] ↔ [õ] |
| | [ĩ] | [œ̃] | | [ũ] |
| Très ouvertes | [a] [ɑ] | | | [ã] |

Schéma emprunté à Pierre Léon (1979)

Si nous prenons en considération les différences saillantes entre le système vocalique de l'arabe et celui du français nous nous attendrons à rencontrer beaucoup de difficultés de la part des élèves tunisiens. En effet, le système vocalique de l'arabe est généralement décrit comme étant composé de 6 phonèmes (Cantineau, 1960). A chacune des voyelles brèves [i] [u] [a] correspond une voyelle longue [ī] [ū] [ā]. L'arabe ne possède pas de voyelles nasales.

Le système vocalique du français est plus diversifié : il est constitué de 12 voyelles orales [i] [e] [ɛ] [a] [ɑ] [o] [ɔ] [u] [y] [ø] [œ] [ə] et 4 voyelles nasales [ẽ] [œ̃] [ã] [õ]. Ainsi certaines des difficultés des élèves de langue maternelle arabe apprenant le français, comme c'est le cas des élèves tunisiens, pourraient être mises en relation avec des différences entre les systèmes linguistiques.

6.3. La place de l'orthographe dans l'enseignement de l'arabe

Dans la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire en Tunisie et les programmes officiels et les régulations méthodologiques qui en découlent, l'orthographe de l'arabe est définie en tant qu'un élément dans l'ensemble des « outils de la langue ». Elle est soumise, comme c'est le cas en France, à la finalité de « maîtrise des discours » (Manesse et Cogis, 2007, p. 39), dans une logique de décloisonnement. Dans ces programmes l'orthographe n'est pas travaillée pour elle-même.

6.4. Les objectifs assignés à l'enseignement de l'orthographe en arabe

Selon les programmes officiels de 2004¹, l'enseignement des « outils de la langue » s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative. L'objectif de cet enseignement est d'aider les apprenants à lire correctement, à communiquer oralement et à produire des énoncés écrits. Ces « outils de la langue » sont enseignés en tant que moyens et non en tant que fin en soi. Ils sont employés à des fins de communication selon les besoins des apprenants.

6.5. Les contenus des programmes

Les contenus linguistiques programmés en troisième, quatrième, cinquième et sixième année de l'enseignement de base visent l'acquisition de la compétence de transcrire correctement un mot. On peut répertorier ces contenus dans le tableau suivant :

¹ Programmes officiels du 2^{ème} degré de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2004

| Objectifs spécifiques | contenus | niveau |
|--|--|--|
| Transcrire <i>_al-ichbâ</i> en fin du mot | <i>Al-wâw / al-yâ / al- alif</i> en fin de mot | 3 ^{ème} et 4 ^{ème} |
| Transcrire <i>at-tâ</i> en fin de mot | - <i>at-tâ</i> en fin du nom - <i>at-tâ</i> en fin du verbe | 3 ^{ème} , 4 ^{ème} , 5 ^{ème} et 6 ^{ème} |
| Transcrire " al wasl" (la liaison) | <i>Al-wasl</i> | 3 ^{ème} et 4 ^{ème} |
| Transcrire "ism al ichara" (le démonstratif) | « <i>Dhâlika / hâdhâ / hâoulâi/ oulâika / hâdhâni / hâtâni</i> » | 3 ^{ème} et 4 ^{ème} |
| Transcrire « <i>al-asmâ al-mawsoula</i> » (les pronoms relatifs) | <i>Al-ladhâni / al-lathâni / al-ladhîna</i> » | 3 ^{ème} et 4 ^{ème} |
| Transcrire les pronoms | <i>Wâw al-jamâa</i> | 4 ^{ème} |
| Transcrire la « hamza » | L'orthographe de la « hamza » | 4 ^{ème} , 5 ^{ème} et 6 ^{ème} |
| Transcrire la gémation | La gémation | 3 ^{ème} et 4 ^{ème} |

Tableau 12 : contenu orthographique en arabe à l'école primaire

Comparé à celui du français, le contenu orthographique inscrit dans les programmes de l'enseignement de l'arabe est insignifiant. En effet, ce contenu tourne autour de quatre ou cinq faits de langue qui se répète d'une année à une autre jusqu'à la sixième année de l'enseignement de base. A partir de la septième année de l'enseignement de base il n'y a plus d'enseignement systématique de l'orthographe en arabe. A l'entrée du collège les élèves sont sensés avoir acquis les compétences orthographiques nécessaires pour pouvoir poursuivre leurs études sans difficultés. Or la réalité est toute autre. En effet, notre expérience en tant qu'enseignant nous fait dire que faute de travail métalinguistique suffisant, les élèves continuent à commettre des fautes d'orthographe en arabe jusqu'au baccalauréat. Les enseignants des matières telles que l'arabe, la philosophie, l'histoire, la géographie, etc. évoquent souvent des difficultés d'orthographe chez leurs élèves : des erreurs de transcription de [t] en fin du mot, la transcription erronée de « hamza » [a] et des voyelles longues [ā], [ī] et [ū] dans des mots comme : *هَفِيلَاتُ "hafilatou"[afilatu] pour

بلفوير "kabirou"[*kabiru*] pour * كبر "kabirou"[*kabiru*] pour "kabīrou"[*kabi:ru*](grand), etc.

6.6. Les démarches d'enseignement / apprentissage de l'orthographe en arabe

Les nouvelles instructions relatives à l'enseignement des « outils de la langue » recommande à l'enseignant de prévoir des moments spécifiques pour chaque type d'activité (exploration – structuration – intégration - évaluation). L'étude de chacune des notions orthographiques inscrites au programme est étudiée de la façon suivante :

- l'observation d'un support textuel ;
- découverte du fait orthographique ;
- l'appropriation du fait orthographique par l'élève, et ce, par le biais des exercices.

On recommande par la même occasion de ne pas citer la règle qui régit la transcription des mots et de focaliser le travail sur la pratique de la langue et de l'investissement des contenus linguistiques afin de s'appropriier implicitement les faits étudiés. De ce fait, s'inscrivant dans une approche communicative, « *les outils de la langue sont enseignés en tant que moyens et non des finalités, et ce en créant le besoin à ces outils dans la communication* »¹.

6.7. L'évaluation des capacités orthographiques en arabe des élèves tunisiens

Dans l'enseignement de base, les compétences orthographiques des apprenants ne sont évaluées que dans les productions écrites où la correction orthographique n'est qu'un critère parmi d'autres. La dictée, qui était une composante essentielle de l'épreuve de fin du cycle primaire, n'est plus pratiquée en classe d'arabe. De ce fait, l'élève qui ne sait pas transcrire « *elhamza* » au cycle primaire, par exemple, n'a pas l'occasion de corriger ses erreurs et pourrait continuer à commettre ce genre d'erreurs jusqu'à la fin de son cursus scolaire.

6.8. Principales zones de difficultés

En tant que se déroulant sur un terrain déjà occupé par la langue maternelle, l'apprentissage du français en tant que langue étrangère ne peut manquer d'être influencé par la compétence linguistique des élèves en L1, par leurs habitudes langagières en arabe et par la conception qu'ils se font de la structure de leur langue et du langage en général.

¹ Programmes officiels de l'arabe, 3^{ème} degré de l'enseignement de base, 2004, p. 35.

Une des causes principales des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle, notion que nous développerons dans la deuxième partie du travail. Celles-ci proviennent principalement ou totalement des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles. S'ajoute à cela les différences entre les méthodes et les démarches d'enseignement/apprentissage des deux langues.

C'est pourquoi tout enseignement d'une langue étrangère doit s'intéresser à la comparaison des deux langues en question ainsi que leurs méthodes d'enseignement afin de connaître ce qui les rapproche et ce qui les oppose, afin de pouvoir prédire les difficultés et les erreurs qui se produisent durant l'apprentissage et de prendre la mesure des conséquences positives et négatives que peut avoir le contact entre ces deux systèmes linguistiques sur le processus d'apprentissage en œuvre.

L'acquisition des deux langues, à savoir l'arabe et le français, nécessitent un travail métalinguistique pour deux raisons : dans le cas du français, les graphies ne se contentent pas de signifier les phonèmes (la présence des lettres muettes, par exemple), dans le cas de l'arabe même si la transcription correcte d'un vocable en arabe dépend presque exclusivement de la maîtrise de sa prononciation, d'autres facteurs interviennent dans la maîtrise des compétences orthographiques : la nature (nom, verbe, etc.), le genre (masculin, féminin), le nombre (singulier, pluriel) du vocable et la position de ses graphèmes¹déterminent sa transcription. Ainsi comme nous l'avons montré précédemment, si l'élève ne distingue pas le verbe du nom, il va, par exemple, transcrire *الكلت "akaltou" [akaltu] pour لفلج (j'ai mangé), oubliant la règle qui consiste à mettre ت [t] en fin du verbe. Or pour connaître ces notions, les intérioriser pour pouvoir, par la suite, les investir dans les productions écrites par les apprenants, un énorme travail de réflexion sur la langue s'impose.

Sur le plan institutionnel, les textes officiels qui organisent l'enseignement mentionnent la nécessité de pourvoir les élèves de la maîtrise orthographique, mais en réalité il y a un grand écart entre les textes de prescription et les pratiques de classe. S'ajoute à cela le fait que l'orthographe, est marginalisée dans les horaires consacrés à l'enseignement de l'arabe, elle ne bénéficie pas d'un temps d'apprentissage suffisant pour que l'élève ait le temps d'acquérir les notions orthographiques dont il a besoin.

¹ Voir leçon sur la transcription de « ELHAMZA » dans le manuel de l'élève en 5^{ème} année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 1997.

Mais ce qui accentue le problème de l'apprentissage de l'orthographe arabe c'est l'absence de motivation. En effet, la marginalisation de l'orthographe au niveau de l'évaluation (suppression de la dictée¹ dans les nouveaux programmes de l'orthographe arabe, évaluation de l'orthographe dans le cadre de la production écrite) est de nature à démotiver les apprenants puisque, d'un point de vue psychologique, la note est considérée par la théorie du conditionnement comme étant une récompense qui encourage l'apprenant à fournir plus d'effort.

Ainsi, l'enseignement de l'orthographe en arabe manque de travail métalinguistique permettant aux élèves de maîtriser certaines notions indispensables à l'acquisition de la norme, il manque aussi de motivation. Ce fait pourrait poser problèmes aux élèves tunisiens. En effet, les erreurs orthographiques en français relèvent, entre autre, d'un transfert de connaissances et de stratégies construites dans la langue arabe, en raison de l'indisponibilité, dans leurs connaissances, de celles nécessaires à la réalisation d'un but dans la langue cible. Cependant, nombreuses sont les erreurs liées à des problèmes d'exploitation des ressources cognitives, la mémoire de travail étant limitée du point de vue de la durée et du volume de la rétention de l'information. Les connaissances construites dans la langue et la culture arabe jouent un rôle dynamique considérable dans le processus d'apprentissage de l'écrit en français. Une réflexion métalinguistique produite par la confrontation des systèmes linguistiques en présence (le français et l'arabe) nourrit les apprentissages linguistiques et aide, de manière contrastive, à appréhender le nouvel objet linguistique en cours d'acquisition. C'est dans la langue maternelle que l'élève construit des connaissances et, c'est en nous appuyant sur son environnement culturel et social que nous pouvons l'aider à acquérir des comportements et des capacités.

Nous estimons qu'on ne peut plus parler des relations entre la langue 1 et la langue 2 uniquement sous l'angle négatif des interférences : les capacités générales construites en langue 1 sont à la base de tous les apprentissages, des langues et des sciences.

Quand on observe le contenu orthographique arabe inscrit dans les programmes d'enseignement à l'école primaire et la méthodologie d'enseignement préconisée, nous pouvons dire après Manesse -mais concernant l'orthographe arabe- que « la cohorte de nouveaux savoirs, notamment autour des théories de l'énonciation (...) a de fait

¹ La matière « *imla* » (dictée) n'a plus de place dans les programmes en vigueur.

marginalisé l'étude des « outils de la langue » et celle de l'orthographe, en particulier.»
(Manesse et Cogis, 2007, p. 205)

En effet, les nouvelles méthodes d'enseignement de ces contenus, basées sur la maîtrise des discours, en l'absence d'un métalangage et d'un travail de réflexion et d'observation sur la langue en arabe, peuvent avoir des répercussions sur l'efficacité de l'apprentissage de l'orthographe française.

Il est donc permis de s'interroger : l'absence d'un métalangage et d'un travail de réflexion et d'observation sur la langue en arabe n'aura-t-il pas des répercussions sur l'enseignement /apprentissage de l'orthographe française ? L'élève qui n'a pas acquis les moyens, qui n'a pas appris à conceptualiser et à réfléchir sur sa langue maternelle sera-t-il capable de maîtriser l'orthographe française qui nécessite un travail considérable de réflexion et de conceptualisation?

Conclusion sur le deuxième chapitre

Au terme de notre analyse de la situation enseignement / apprentissage de l'orthographe en classe de français, force est de souligner que le contenu orthographique enseigné ne répond pas aux besoins urgents de l'élève tunisien. En effet, pour un élève dont le français est une langue étrangère, le contenu présenté relève d'un « luxe orthographique ». Au stade où en sont les élèves, un contenu basé sur l'orthographe lexicale leur serait d'un grand secours d'autant plus que dans les programmes d'enseignement de français aucune place n'est réservée à l'enseignement du vocabulaire.

Par ailleurs, il importe de souligner que les nouvelles méthodes d'enseignement de ces contenus, basées sur la maîtrise des discours ne sont pas adaptables au contexte tunisien.

Dans ce chapitre nous avons réservé une partie à la réflexion sur l'enseignement de l'orthographe en arabe car nous pensons que cela a un impact sur les compétences orthographiques en français des élèves tunisiens. Nous avons montré que l'enseignement de l'orthographe arabe dans le contexte tunisien obéit au même principe que celui sur lequel est basé l'enseignement de l'orthographe française, à savoir le passage par le discours. L'orthographe est ainsi reléguée à une deuxième position après la maîtrise du discours. De ce fait l'élève tunisien est privé d'une occasion pour réfléchir sur la langue. Pour un élève qui n'a pas réfléchi sur sa langue maternelle, qui n'a pas acquis des méthodes de raisonnement, il est difficile de raisonner sur une langue étrangère, en l'occurrence le français dont la maîtrise nécessite un grand travail de réflexion.

Après avoir décrit l'enseignement de l'orthographe en Tunisie et après avoir mentionné les difficultés que pourrait rencontrer un élève tunisien dont la langue maternelle est l'arabe, nous aborderons un troisième chapitre consacré aux recherches sur l'orthographe française.

Afin de prendre des résolutions conséquentes pour une quelconque proposition didactique pour l'enseignement de l'orthographe, une bonne connaissance du fonctionnement de l'orthographe et des recherches autour de son enseignement /apprentissage s'avèrent nécessaires. Ce chapitre constituera une base de références qui nous servira dans notre proposition didactique.

CHAPITRE 3

DES FONDEMENTS THÉORIQUES

Introduction

« Le premier mandat dont la société charge l'école est la transmission de la langue écrite aux enfants. » (Manesse et Cogis, 2007, p. 25) L'orthographe française est l'une des composantes de cette langue écrite qui a de tout temps posé problème aux enfants et aux adultes. En effet, la maîtrise des faits orthographiques est l'une des tâches les plus difficiles que rencontrent les élèves, du moment que l'orthographe se présente selon Jaffré (1997) comme le lieu où on rencontre des lois générales et de cas spécifiques dont la maîtrise dépend de la capacité à comprendre les mécanismes de base et d'en mémoriser les formes utiles. Tâche qui n'est pas facile dans le contexte d'une « *langue à morphologie flottante* » (Jaffré, 1995, p. 122) où le nombre des exceptions dépassent celui des règles qui régissent l'orthographe française. La formation des pluriels des noms, pour n'en citer qu'un exemple, qui obéit dans des cas à une régularité et dans d'autres cas représente des exceptions, confirme cette idée.

Pour appréhender l'orthographe, il convient de faire un détour du côté des différentes acceptions du mot orthographe et de son histoire pour éclairer un phénomène suscitant des débats souvent passionnels.

Selon Jean Dubois(1973. p. 37), « le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue ; l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale. »

Chiss et David(1992, p. 7) définissent l'orthographe dans les propos suivants : « dans la polysémie du terme *orthographe*, il faut inclure trois dimensions : « le vêtement graphique » quand on parle de l'orthographe d'un mot donné ; l'existence d'un système de règles (ou de lois) qui régit le code scriptural quand on parle de « l'orthographe du français » ; l'intériorisation par un sujet (ou des sujets) de ce système sous la forme d'une compétence spécifiée quand on dit de Jules qu'il a « une excellente orthographe ».

Fayol et Berninger (2008, p.1) définissent l'orthographe comme étant « un code qui utilise des séquences de lettres pour représenter des mots spécifiques auxquels une prononciation et une signification sont associées dans le dictionnaire mental »

Dans les dictionnaires, des notions de *correction*, *conformité*, *convention*, *usage*, *règles* sont employées pour définir le terme orthographe. L'orthographe, c'est « la manière conventionnelle d'écrire les sons d'une langue au moyen de signes appelés lettres » (Grande encyclopédie Alpha) ; c'est aussi « un système de notation des sons par des signes écrits, propres à une langue, à une époque, à un écrivain » (Petit Robert) ; c'est encore « la manière d'écrire les mots d'une langue en conformité avec les usages définis et les règles traditionnelles » (Larousse du français contemporain). Ces acceptions différentes de l'orthographe partagent une idée : l'orthographe transcrit des sons et des mots. Nous pourrions évoquer de nombreux exemples, tels ces cinq mots *-ver/verre/vert/vers/vers-* montrant qu'au-delà de la transcription des trois phonèmes [v]-[ɛ]-[r], l'orthographe induit des significations différentes et permet de traduire des idées. Nous retiendrons la définition donnée par Evelyne Charmeux : « l'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leurs significations - et par suite, de se faire comprendre en les écrivant » (Charmeux, 1979, p. 22). Cette définition implique l'idée que l'orthographe permet la communication, mais elle ne dit rien sur la manière dont ces principes d'organisation sont établis ni à quoi ils se réfèrent. L'évolution historique de l'orthographe française apporte quelques éclaircissements sur ce point.

A la lecture de *L'Orthographe en trois dimensions* de Honvault, Ducard et Jaffré (1995), deux conceptions théoriques différentes de l'orthographe du français ont émergé, « l'une considérant celle-ci comme assemblage plus ou moins cohérent de régularités d'ordres divers, avec une grande part d'irrégularités, l'autre centrée sur l'idée d'un plurisystème reposant sur des logiques spécifiques. » (Honvault, Ducard et Jaffré, 1995, p. 15)

Des indications historiques concernant la genèse de l'orthographe française, une analyse minutieuse du fonctionnement de l'écriture française et un exposé des différentes recherches ayant trait à l'orthographe et son acquisition, tels sont les étapes que nous suivrons pour réfléchir sur la question de l'orthographe française. Ce triple ancrage

théorique nous permet d'éclairer certains points susceptibles d'expliquer l'origine du dysfonctionnement dans l'acquisition de l'orthographe française.

Dans cette première partie, nous avons aussi consacré un volet à une réflexion portant sur deux concepts didactiques qui nous semble pertinents dans la didactique de l'orthographe. Il s'agit du concept de l'erreur et celui des représentations sur la question de l'orthographe.

1. Historique et principes organisateurs de l'orthographe française

Nous avons commencé notre travail par une analyse de la situation de l'enseignement du français en Tunisie et ce, à partir des documents officiels, des programmes, des manuels et des guides relatifs à l'enseignement du français dans le contexte tunisien. Ces éléments regroupés constituent une occasion nous permettant aussi de faire la description d'un état des lieux, laquelle peut révéler les points forts et les faiblesses de l'enseignement de l'orthographe en Tunisie. Pour mener à bien cette description, il est nécessaire de disposer d'outils et d'éléments théoriques qu'on peut puiser dans les travaux récents sur l'orthographe en linguistique, en psycholinguistique et en didactique.

Dans ce contexte, il est primordial, pour comprendre les erreurs orthographiques des élèves et pour en chercher les causes, de faire un détour par l'histoire et les principes qui règlent le fonctionnement de l'orthographe française. Cette étape est indispensable et se révélerait éclairante car, comme le souligne Charles Beaulieux (1967, p. 118) l'orthographe française « naît viciée dès l'origine, dans ses fondements ».

1.1. L'orthographe : un héritage de l'histoire

A la question « pour quelles raisons l'orthographe du français est-elle aussi complexe? » Jean-Pierre Jaffré répond : « la complexité de l'orthographe du français tient à son histoire, dont l'origine remonte pour l'essentiel au XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles » (Jaffré, 2004). Pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui, cette orthographe est passée par plusieurs étapes

Même si Saussure(1974, p. 71) a privilégié l'approche synchronique dans la description de la langue : « seuls les faits synchroniques forment le système ; les faits diachroniques le modifient à tout instant, mais ne forment pas de système entre eux ; chacun est isolé », c'est-à-dire faisant abstraction de son évolution à travers le temps pour en faire une description scientifique à un moment précis, l'étude de l'orthographe française ne pourrait être complète sans quelques données historiques essentielles. La complexité et la richesse

du français écrit, que certains nommeront parfois, non sans raisons, incohérence, ne peuvent être saisies que par une étude de l'évolution de l'orthographe, ce sur quoi se sont penchés Pierre Burney (1970), Claire Blanche-Benveniste et André Chervel (1969) et Chervel (2008)

Le « malentendu initial »

Pour Pierre Burney (1970), le problème orthographique actuel remonte à l'origine même de la transcription du français, alors que l'on adopte l'alphabet latin pour transcrire une langue plus riche en phonèmes. Ce choix est logique puisque, après tout, le français est une forme parlée vulgaire du latin. Cependant, en raison d'une insuffisance de signes, naissent des artifices qu'utilisent les scribes pour pallier le problème, ce qui n'est pas sans créer certaines ambiguïtés encore présentes dans l'orthographe actuelle. Dans *Les Serments de Strasbourg* (842), l'un des plus vieux textes français connus, on constate que l'auteur utilise le *o* pour transcrire le *e* muet, ce dernier n'existant pas en latin. On retrouve ainsi *Karlo* (Charles) et *nostro* (notre). Les clercs de cette époque, qui ont appris le latin, tentent alors tant bien que mal d'adapter son alphabet au français.

Les XI^e et XII^e siècles voient naître une graphie simplifiée, à cette époque où les jongleurs, qui transcrivent les chansons de gestes, utilisent une orthographe beaucoup plus phonétique. Celle-ci, en revanche, ne consiste qu'en un aide-mémoire par lequel « l'homme de l'art retrouve aisément à la lecture les mots ou les passages qui se sont estompés dans sa mémoire. Que la graphie soit peu adaptée à la phonie, que le système graphique soit lacunaire, cela gêne peu un lecteur qui connaît déjà son texte, et qui tolère une marge de flottement où le même mot écrit peut représenter non seulement plusieurs homonymes, mais aussi des mots de prononciation différente. » (Benveniste et Chervel, 1969, p. 72)

Vers une langue officielle

Une orthographe aussi approximative que celle des jongleurs ne peut subsister au XIII^e siècle, alors que le français devient la langue des textes juridiques et administratifs, lesquels exigent clarté et précision. Le latin occupant encore une place privilégiée chez les élites et au sein de l'Église, on se doit de conserver son orthographe. Ainsi naissent certains procédés de différenciation encore présents aujourd'hui. Un premier étage de 22 lettres (alphabet latin) étant insuffisant, on crée un deuxième étage en combinant les lettres existantes de façon à former des digrammes (ex. : *an*, *in*, *on*, *un*) (Benveniste et Chervel, op.cit, p. 58). Cette solution entraîne des difficultés : comment, par exemple, ne pas lier *ai*

dans [ebai]? On a alors recours à l'anticoagulant *h* muet et on obtient *ébahi*. De même, le *e* muet de *ennemi* permet une prononciation du *en* différente de celle qu'on retrouve dans le mot *ennui*.

Les juristes et les employés du Parlement introduisent des lettres muettes dans l'orthographe française pour distinguer les homophones ou indiquer l'étymologie et rattacher le mot à son origine classique. Ces lettres indiquent l'étymologie latine ou grecque, parfois faussement : *scavoir* comme on l'écrit au XV^{ème} siècle renvoie au verbe latin classique *scire*, mais le verbe ne vient pas de *scire* ; il vient de *sabere* (latin vulgaire).

Au XVI^{ème} siècle, l'écriture française est confrontée à une prolifération des lettres étymologiques, des lettres muettes. Une orthographe « a été créée par une élite sociale et notamment des professionnels de l'écrit tels les imprimeurs qui ont voulu en faire une orthographe " pour l'œil", destinée à faciliter la lecture ». (Jaffré, 2004)

De plus, des lettres diacritiques (qui servent à distinguer, à caractériser) viennent s'insérer dans certains mots pour différencier des graphèmes simples qui se confondent. Par exemple, jusqu'au XVII^{ème} siècle, il n'y a pas de différence entre *u* et *v*, et le *j* n'est pas encore utilisé. Au Moyen Âge, la graphie *vile* valait pour « *ville* » et « *huile* ». Le *h* initial a été ajouté pour donner au graphème *v* la valeur phonétique *ï*. Un autre cas d'ajout diacritique est le doublement de certaines consonnes pour marquer que la voyelle précédente est fermée, d'où le double *l* dans *j'appelle*, par exemple.

Comme on peut le constater aujourd'hui, bien qu'un bon nombre de diacritiques soient disparus avec l'apparition de nouvelles lettres ou des accents, il en subsiste encore beaucoup. Si, au XIII^{ème} siècle, on a eu besoin d'ajouter un *d* final à *pie* (d'après le latin *pedem*) pour éviter la confusion avec la pie (oiseau), l'apparition de l'accent aigu n'a pas engendré la graphie *pié*, et ce, pour des raisons idéographiques ; en effet, on avait déjà des mots de même famille, tels *pédestre*, *piédestal*, *pédale*. (Benveniste et Chervel, op. cit.p. 75)

Le XVII^{ème} siècle marque une simplification de l'orthographe française. La plupart des lettres étymologiques disparaissent, mais on conserve les consonnes de liaison à la fin des mots, les "s" intérieurs après voyelle marquant l'allongement de la voyelle (ex : *isle*).

Fixation de l'orthographe

C'est à partir du XVII^e siècle que se fixe l'orthographe telle qu'on la connaît de nos jours comme le signale Benveniste et Chervel (1969, p. 83) : « c'est au cours du XVII^e siècle que s'organise l'orthographe que nous connaissons aujourd'hui. Une bonne partie des lettres muettes est alors évacuée du mot, où s'introduisent les graphèmes nouveaux, é, j, v. »

Le XVIII^e siècle apporte plus de stabilité à l'orthographe française. Selon Chervel et Benveniste (1969, p. 65), « il est incontestable que l'invention de deux nouvelles lettres, le V et le J, et la pratique régulière des accents aigu et grave, à partir du XVIII^e siècle, ont amélioré considérablement la situation en soulageant le système. » d'après eux, « c'est en partie à ce progrès qu'on doit la stabilisation de l'orthographe depuis le XVIII^e siècle »

Le XIX^e siècle marque la fin de l'histoire de l'orthographe française si on se réfère aux propos de Chervel et Benveniste (1969, p. 71) : « c'est en 1835 que se termine l'histoire de l'orthographe ». Chervel (2008, p. 27) explique ce fait dans les propos : « si les réformes s'achèvent en 1835, c'est sans doute, en partie du moins, parce que la réforme de l'enseignement de la lecture l'a emporté dans la majorité des écoles à cette date ».

Pendant ce même siècle, et concernant l'enseignement, nous assistons à « la montée en puissance de l'orthographe, accompagnée de son complément indispensable, la grammaire scolaire » (Chervel, 2008, p. 38). En effet, selon le même auteur, « la "didactique" de l'orthographe active commence à se dessiner dès le XVI^e siècle, elle prend forme au XVII^e siècle, elle se met en place au XVIII^e siècle, elle triomphera au XIX^e siècle. »(op. cit., p.33)

Le XX^e siècle connaît plusieurs propositions de réformes, mais les imprimeurs et les instituteurs résistent. Dans les années quatre vingt Bernard Pivot lance " les concours d'orthographe" : cette médiatisation de l'orthographe devrait, selon, Pivot, faire prendre conscience des contradictions et par là encourager la simplification. Mais elle a dans le public l'effet contraire : plus l'orthographe est absurde et compliquée plus on se passionne pour elle. Bernard Pivot ira loin en disant que « la curiosité pour l'orthographe fait partie des plaisirs de la vie »¹.

¹ Bernard Pivot, in dossier : l'orthographe est une politesse, disponible sur le site : <http://www.histoire.presse.fr>, consulté le 12 Juin 2007.

En 1990, le gouvernement français a proposé des rectifications de l'orthographe française qui ont soulevé les passions dans tous les camps, des plus conservateurs aux plus libéraux. Une violente polémique s'est engagée sur ce sujet au cours de l'été 1991. Les éditeurs et imprimeurs ayant fait la sourde oreille aux propositions de réformes. On est encore loin de voir l'orthographe française se simplifier.

Idéographique ou phonétique

Burney, dressant l'état présent de l'orthographe française, souligne son aspect « *intellectuel* » (1970, p. 32) et dégage ses caractéristiques essentielles. D'abord, elle est étymologique en ce qu'elle conserve les traces de ses origines latines et grecques. Elle est aussi grammaticale, car elle indique les rapports existant entre les éléments d'une même phrase (ex. : accords au féminin et au pluriel). Enfin, elle différencie les homonymes grâce à son aspect idéographique. Parlant de cette troisième caractéristique, Burney ira jusqu'à qualifier les lettres superflues qui permettent de distinguer les homonymes « d'ornements » dans les propos « Cela (aspect idéographique)¹, dit-il, lui donne un certain caractère esthétique, puisque les mots ne sont pas seulement le calque du son, mais présentent une sorte de physionomie graphique où les lettres superflues font figure de « signes particuliers » ou « d'ornements » (Burney, op. cit. p. 32). C'est une idée que nous ne partageons pas avec l'auteur puisque les lettres dans *seau*, par exemple, ne sont pas simplement un ornement, elles permettent de faire la distinction avec *sot*. On pourrait dire de l'orthographe française qu'elle est un compromis entre une transcription purement phonétique et une représentation idéographique. Ce caractère idéographique semble être la principale source de difficulté de l'écriture du français. Le mot *oiseau* en est un des meilleurs exemples : ses graphèmes sont très éloignés de la transcription en A.P.I. (Alphabet phonétique international) [wazo]. René Thimonnier (1974) affirme que l'orthographe française, par son caractère idéographique, facilite la lecture au détriment de l'écriture.

À la lumière de ces quelques données historiques, il est facile de comprendre le pourquoi et le comment d'une complexité orthographique qui, si on constate l'échec des tentatives de réforme, semble aujourd'hui presque irréversible. Aux partisans d'une orthographe plus phonétique s'opposeront toujours ceux d'un courant plus traditionaliste, conscients de la richesse étymologique du français écrit.

¹ C'est nous qui soulignons.

1.2. Principes organisateurs de l'orthographe française

Les recherches en didactique de l'orthographe ont été, dès le début des années 70, marquées par l'influence grandissante de la linguistique française. « Ces recherches ont permis de mettre à l'épreuve une conception nouvelle de l'orthographe et d'inaugurer de nouvelles pistes de travail dont certaines demeurent valables aujourd'hui encore. » Jaffré, 1992, p. 12) La linguistique structurale est devenue progressivement la référence dominante.

Deux tendances majeures dans la description de l'orthographe française peuvent être dégagées. La première, centrée sur l'oral, trouve son fonctionnement dans les positions bien connues de Saussure, pour qui la langue c'est l'oral, et considère l'orthographe comme un objet marqué par l'histoire et la tradition mais sans réelle valeur linguistique. Claire-Blanche Benveniste et André Chervel expriment cette tendance dans une définition de l'orthographe : « Le principe phonographique cherche une régularisation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas ; le principe idéographique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie ». (Benveniste et Chervel, 1969, p. 113)

Une deuxième description linguistique, faisant de l'orthographe son objet d'étude, un ensemble de sous systèmes comportant une relative cohérence, a été proposée dans les années 1970 par Nina Catach et son équipe de linguistes et d'historiens de la langue, à la suite de Victor Gak (1962), linguiste soviétique, et Benveniste et Chervel (1969). Dans cette deuxième tendance, l'orthographe française est décrite « comme la résultante de la coexistence non pacifique des deux principes antagonistes que sont le principe phonographique et le principe sémiographique » (Cogis, 2005, p. 37).

Selon Nina Catach, 80 % des signes d'un texte quelconque sont chargés de transcrire les sons. « Les fondations de l'écriture française sont bel et bien phonétiques, ou plutôt phonogrammiques. » (Catach, 1980, p. 27)

Dans cette section, nous nous pencherons sur les principes organisateurs de l'orthographe française. Nous adopterons la vision de Catach (1980) de l'orthographe française comme un plurisystème, dont l'élément de base est le graphème. Bien entendu nous aurons recours à des notions principales qui définissent ce plurisystème telles que le phonème¹, le

¹ Phonèmes: « La plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Ensemble de sons reconnu par l'auditeur d'une même langue comme différent d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes. » (Catach, 1980, p.16)

morphème¹, le graphème² et les trois catégories de graphèmes selon la fonction qu'ils remplissent (phonogramme, morphogramme et logogramme).

L'orthographe française est une orthographe mixte qui combine cinq principes organisateurs: le principe phonographique, le principe morphologique, le principe distinctif (ou homophonie) et les principes étymologique et historique (Cogis, 2005).

Le principe phonographique est une dimension fondamentale de l'orthographe du français. Il sert de base sur laquelle les jeunes élèves s'appuient dans la conquête de l'écrit. Cependant, sa maîtrise prend du temps à cause du nombre élevé de graphèmes, leurs formes variées, les doubles emplois, les variantes positionnelles et les signes diacritiques. Les graphies sont des lettres. L'ensemble des lettres constitue un alphabet, dont chaque signe est censé représenter un son de la langue orale ; pour quiconque sait parler une langue et veut apprendre à la lire et à l'écrire, l'alphabet est un code substitutif, remplaçant chaque signifiant phonique par un signifiant visuel ; la plus grande qualité en serait la bi-univocité, c'est-à-dire la correspondance rigoureuse de chaque lettre à un seul son et de chaque son à une seule lettre. L'alphabet du français s'écarte de cet idéal pour deux raisons.

-Emprunté à une autre langue, cet alphabet est plus ou moins adapté à la langue emprunteuse. C'est ainsi que les phonèmes [ʒ] et [v] de l'ancien français ne trouvent qu'une lettre propre à les noter dans l'alphabet du latin, qui ne les possède pas : c'est seulement au XVIème siècle que le français ajouta à l'alphabet hérité du latin les lettres j et v, jusque-là, les lettres i et u notaient concurremment les voyelles [i] et [y] et les consonnes [ʒ] et [v](Benveniste et Chervel, 1969, p.51). Le phonème [j], n'existant pas en latin, ne figurait pas à l'alphabet. Le français, pour le noter, dut associer le c originel des mots comportant

¹ Morphème: « La plus petite unité significative de la chaîne orale. »(Catach, 1980, p. 16)

² Graphème: « La plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. » Les graphèmes peuvent être classés en trois catégories: Les *phonogrammes*, graphèmes chargés de transcrire les phonèmes» ; Les *morphogrammes*, notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots et maintenus graphiquement identiques, qu'ils soient prononcés ou non.» On distingue deux types de morphogrammes : lexicaux et grammaticaux et les *logogrammes*, notations de lexèmes ou « figures de mots », dans lesquels, à la limite, la graphie ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones. » Catach (1980, p.16)

[ʃ], comme char (*canu* et *canem*), à un h muet ou marquant le souffle (comme dans haine et honte) ; ainsi est né le graphème ch défini par le signifié [ʃ].

-L'alphabet français n'a pas toujours été réadapté au système phonologique à mesure que celui-ci évoluait. Ainsi, les lettres a et i étaient employées très pertinemment au XI^{ème} siècle avec leur valeur originelle, d'ailleurs conservée de nos jours (ex : car, si). Pour noter la diphtongue [ai] du verbe faire ; cette suite de lettres a été conservée au XII^{ème} siècle quand la diphtongue est devenue [ɛi] puis [ɛ], de sorte que la suite ai fonctionne depuis cette époque comme un digraphe, concurremment avec la graphie *ê* ou *è* et le digraphe *ei*, pour noter le graphème défini par la voyelle simple « e ouvert ».

Il résulte de ces facteurs conjugués qu'en français le système phonographique n'est univoque ni pour le scripteur (plusieurs graphes notant le même graphème) ni pour un lecteur (un même graphe notant plusieurs graphèmes).

Au principe phonologique s'ajoute le principe morphologique (ou morphographique, selon certains auteurs). Il concerne la prise en compte des parties de mots qui permettent de leur attribuer un sens. Les volets principaux dans la dimension morphologique sont au nombre de deux: l'un porte sur les éléments lexicaux tels que racine et affixes permettant la production de nouveaux mots (morphologie dérivationnelle) ; l'autre (morphologie flexionnelle) a trait aux accords grammaticaux tels que les accords en genre et en nombre, les flexions verbales, etc. Les morphogrammes assurent une cohésion sémantique et grammaticale. Cependant, s'ils assurent un soutien pour le lecteur, ils sont, au contraire, un défi pour le scripteur qui doit faire preuve d'une vigilance constante surtout en phase d'apprentissage. D'après Catach (1980), un grand nombre de mots ont en français une orthographe phonogrammique : à chaque unité de l'écrit ou graphème correspond une unité de l'oral ou phonème, et inversement. Par exemple, les mots *par*, *fer*, *bon*, *parti*, *papa*, etc., sont uniquement composés de phonogrammes. « Parmi ces mots, ceux qui appartiennent aux classes nominale, adjectivale, pronominale, verbale, doivent dans certaines conditions, à l'intérieur de la chaîne syntaxique, obéir aux règles d'accord graphique concernant le pluriel, le féminin parfois, les variations personnelles, et présenter alors, en plus de l'ensemble des phonogrammes, un morphogramme final, marque d'un fonctionnement linguistique que l'oral exprime de façon beaucoup plus accidentelle : vers, bon, ils, partis, parties, partit, partît, cinémas. » (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995, p. 71). Les morphogrammes sont des graphèmes qui communiquent une information de nature

sémique (les marques du pluriel, la formation des mots, etc.). Généralement, ces morphogrammes assurent deux fonctions : l'une est phonétique (quand ces marques ne sont pas muettes), l'autre est morphologique. Ainsi en est-il des désinences verbales : dans *revenons*, *-ons* représente le phonème [ɔ̃] et fournit les références relatives à la personne, au temps, etc. ; dans *travaux*, *-aux* est un morphogramme qui exprime la catégorie du nombre, etc.

Certains graphèmes n'ont pour fonction que de distinguer un mot d'un autre. Il s'agit le plus souvent d'homographes dont l'orthographe assure la distinction. Ainsi en est-il de *laid/lait* dont les consonnes finales représentent des logogrammes.

« L'évolution phonétique du latin au français est à l'origine de l'importance de l'homophonie en français aujourd'hui. En effet, l'érosion des radicaux latins dans le passage du latin au français aboutit fréquemment à la formation de monosyllabes. Or, plus les monosyllabes sont en nombre élevé, plus ils ont des chances d'être composés des mêmes phonèmes. » (Cogis, 2005, p. 48)

Face à cette présence massive de l'homophonie, « l'écrit, dans un certain nombre de cas, signale la différence lexicale par une différence graphique. » (Cogis, op.cit)

L'image se complique davantage avec l'homophonie et les graphies étymologiques et historiques. La quantité d'homophones étant importante en français, l'orthographe a tendance à marquer la différence sémantique par des différences graphiques. Encore une fois ce principe est fort confortable pour le lecteur, car il lui permet d'accéder directement au sens des homophones, mais alourdit la tâche de l'apprenti scripteur. Quant aux graphies étymologiques et historiques, qui retracent le développement de la langue française à travers les siècles, elles contribuent une fois de plus à sa réputation de langue difficile à écrire. Le français connaît plusieurs catégories de ces lettres étymologiques :

-Les lettres latines sont les plus nombreuses. Le français écrit renferme une multitude de lettres qui ne sont en général pas prononcées et qui ne se justifient que par l'héritage graphique du latin : « *ex* : l'*h* de *homme*, *adhérence*, *inhalation*, *heure*, etc. » (Catach, 1980, p. 272)

-les lettres grecques (rh, th, ph, ch, y grec) sont présentes surtout dans le vocabulaire savant ou technique. Elles sont moins répandues que les lettres latines.

-les lettres d'autres origines (germanique, arabe, anglaise, etc.)

-les lettres historiques, qui représentent selon Nina Catach (1980), tous les digrammes vocaliques (ai, ei, au, eau, etc.) et consonantiques (ch., gn, etc.), toutes les consonnes muettes finales, le e caduc, les valeurs de position, les morphogrammes pour la plupart, et certains logogrammes comme (*huit, huis, huile, huitre*, etc.).

Les chercheurs s'accordent sur l'idée que les lettres étymologiques et historiques font de l'orthographe française l'une des plus difficiles au monde. Danièle Cogis (2005, p. 52) exprime cette idée en disant :

Les principes étymologique et historique ont laissé des traces profondes dans l'orthographe du français. Celle-ci se caractérise, en effet, par la présence de nombreuses graphies irrégulières, voire aberrantes, reliquats d'un passé révolu. Masquant les tendances fortes de notre orthographe, ces graphies contribuent à donner au français sa réputation de langue difficile à écrire en raison de son orthographe impossible, au risque de détourner les étrangers de son apprentissage. Elles ne se justifient aujourd'hui ni par la transcription de l'oral, ni par la morphologie, ni par la distinction des homophones.

Ces cinq principes rendent compte de l'organisation profonde de l'orthographe française, de sa cohérence ainsi que de sa complexité, donc des difficultés qu'elle présente. L'usage de ces principes varie selon les différents moments de l'apprentissage. Le débutant lecteur/scripteur fonctionne principalement, mais pas exclusivement, sur le versant phonographique, tandis que l'expert plutôt sur le versant morphographique.

2. L'orthographe et le changement de perspective : des recherches autour de l'objet vers d'autres concernant le sujet

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'enseignement de l'orthographe en français langue maternelle suivant des options didactiques divergentes qui ne partagent pas les mêmes fondements conceptuels (Chervel et Manesse, 1989 ; Jaffré, 1992 ; Angoujard, 1994 ; Allal, 1997 ; Manesse et Cogis, 2007). Par ailleurs, à notre connaissance, les études qui explorent ce sujet en français langue seconde semblent plus rares malgré les besoins incessants. Nous interrogerons un ensemble de travaux bien actualisés sur la question de l'orthographe. Ce fait constitue, pour nous, une culture de référence qui soutiendra et orientera notre recherche. Ces cadres de pensée permettent en somme de « penser sur la pensée des autres, de travailler en comparaison référentielle. »(Clayessen, 1992, p. 26, cité par Tessier, 1993, p.38)

Depuis plusieurs années, les recherches dans le domaine du langage écrit ne cessent de se développer. Le versant de la lecture a fait l'objet d'un intérêt particulier et ce, depuis de nombreuses années, aux dépens de l'orthographe. Pourtant, longtemps la maîtrise de l'orthographe a été perçue comme le signe de la réussite scolaire.

Divers courants se sont succédé dans l'apprentissage de l'orthographe. Dans un des courants majeurs, les théoriciens croyaient que, malgré l'apparente irrégularité du système orthographique, des règles pouvaient rendre compte d'une certaine systématisation du code phonographique (Thimonnier, 1970). L'apprentissage de l'orthographe serait alors le résultat de l'acquisition de ces règles. Le dispositif traditionnel, leçons – règles – exercices – dictées - correction, suffisait pour acquérir l'orthographe française. Toutefois, les règles énoncées sont souvent très complexes et peu généralisables. De plus, ce courant crée une équivalence entre « savoir l'orthographe » et « savoir orthographier », équivalence dont l'existence est loin d'être prouvée (Ducard, 1995). Dans une autre tendance centrée sur l'oral, et qui considère l'orthographe comme un objet marqué par l'histoire et la tradition, CL. Banche-Benveniste et A. Chervel (1969, p.113) décrivent le système orthographique dans les propos : « Le principe phonographique cherche une régulation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas ; le principe idéographique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie. »

Dans un autre courant, Nina Catach (1980) fait de l'orthographe son objet d'étude et considère l'écriture française comme un ensemble de sous-systèmes entretenant des relations entre eux : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Nina Catach, dont les travaux ont largement contribué à renouveler l'approche de l'orthographe en tant que discipline scolaire, trace dès 1978 des perspectives simple pour guider le travail des enseignants : « Une écriture comme la nôtre peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires : la mémoire, la répétition (l' « usage ») ; la référence à l'étymologie ou à l'histoire (c'est ce que l'on faisait dans les lycées où l'on étudiait le latin et le grec) ; enfin, et c'est ce que nous préconisons, par référence constante à la langue actuelle (phonologie, mais aussi morphologie, syntaxe, lexique. » (Catach, 1978, p.94). Toutefois, il semble que nous restons sur ce point à une certaine « linguistique appliquée », qui présuppose que les solutions didactiques sont à trouver quasi uniquement dans les analyses des linguistes.

Les recherches actuelles dans le domaine de l'orthographe montrent de façon unanime que les situations artificielles créées pour faire apprendre l'orthographe sont aujourd'hui dépassées. En particulier, les dictées utilisées comme moyen d'apprentissage sont très controversées. Charmeux (1979), plongeant dans les souvenirs désagréables de son enfance, s'oppose farouchement à ce type d'exercice qui selon elle ne peut être favorable qu'aux bons élèves. Elle rejoint dans cette critique Angoujard (1994, p. 75) pour qui la dictée n'a aux yeux des élèves qu'une fonction d'évaluation. Elle ne leur apprend rien parce qu'ils sont placés dans « une situation psychologique difficile ». Selon Angoujard (1994, p. 7) « il faut [...] s'affranchir du poids des traditions scolaires et mettre enfin l'orthographe à sa juste place : importante mais seconde ». De ce fait, l'orthographe est conçue comme « un instrument placé au service de l'activité de production de textes écrits » (Angoujard, op.cit.p.7). L'élève doit, selon cette approche, non seulement intégrer un code orthographique, un système, mais aussi élaborer et mettre en œuvre des stratégies permettant la production d'écrits conformes à l'orthographe. L'idée selon laquelle l'orthographe est un ensemble de règles nécessaires pour pouvoir écrire sans fautes est violemment contestée par Angoujard, dans la mesure où la norme est survalorisée et s'impose avec une telle force que les élèves s'en trouvent inhibés dans leur production.

Les idées de mémorisation des règles sont le reflet de préoccupations traditionnelles. La pratique d'exercices spécifiques comme la dictée et les séries de phrases à trous (proposées surtout par Bled) sont les activités privilégiées pour s'appropriier ces règles. Cette conception classique de l'enseignement de l'écrit suppose la maîtrise de l'orthographe pour pouvoir réussir un travail écrit comme le mentionnent Chiss et David (1992, p. 15) dans les propos : « il semble que la maîtrise du système orthographique constitue un préalable à toute production d'écrits. Selon cette conception éminemment traditionnelle et majoritaire, l'élève doit avoir acquis suffisamment de savoirs, c'est-à-dire maîtrisé l'essentiel des règles de transcription, pour énoncer un texte écrit. »

Mais les règles ne constituent que la partie la plus apparente de l'orthographe. Pour tout enseignant, se pose une autre question essentielle puisqu'elle traite du fondement scientifique de la progression didactique. Certains enseignants cherchent à développer chez leurs élèves une orthographe dépendant étroitement d'une progression définie a priori, sans lien avec les productions écrites antérieures et reposant sur des données scientifiques d'ordre didactique. Cependant cette position a montré son inefficacité puisque les élèves sont alors incapables de transférer leurs acquis dans les activités de productions d'écrite.

Du reste, les présupposés théoriques n'ont pas toujours le statut de vérité certaine qui permettrait de traiter la dyslexie. Néanmoins, J-Louis Chiss et Gérard Dessons revendiquent, dans ces propos « *une stratégie d'enseignement de l'orthographe est indispensable* » (1985, p. 48), la nécessité de bâtir une progression didactique avec la plus grande rigueur et en s'appuyant sur des données de recherches précises, même si elles s'orientent dans des directions différentes, par exemple l'API, les listes de fréquence, la hiérarchisation des graphies, une évaluation précise. La rigueur scientifique s'allierait ainsi à la fonctionnalité.

Plus novateur est le souci d'éviter à la fois la suprématie et le mépris de l'orthographe, souci commun aux chercheurs cités. Il faut en effet rendre aux élèves la motivation qu'ils ont perdue à cause de l'emploi de méthodes désormais désuètes. On peut bien sûr employer des techniques pédagogiques nouvelles et variées, comme le suggèrent Freinet(1968), J-Louis Chiss et Gérard Dessons, mais le plus important pour ces derniers auteurs est de donner du sens aux activités orthographiques en les insérant dans des travaux de productions d'écrit. On n'apprend pas l'orthographe pour elle-même mais pour pouvoir communiquer par l'écrit, pour pouvoir exprimer sa pensée. C'est grâce à un véritable décloisonnement entre les différents champs du français que l'orthographe trouvera sa juste place dans les activités de l'école. De ce fait « pour que l'orthographe soit saisie comme être-dans la langue-, elle doit s'insérer dans un processus communicationnel véritable. La nécessité linguistique se trouve liée à une réponse sociale implicite, incluse dans l'émission du message. » (Bloomfield, cité par Chiss et Dessons, 1985, p. 47)

Pour résumer ce bref aperçu nous pouvons distinguer, selon les termes de Linda Allal (1997, p. 182) « deux grandes catégories d'approches didactiques » pour l'apprentissage de l'orthographe en situation de classe : dans une approche, « *on vise un apprentissage spécifique de l'orthographe. Tout en admettant que des questions d'orthographe surgissent et se traitent, de manière plus ou moins approfondie, dans toutes les situations de lecture et d'écriture en classe* ». L'orthographe est ainsi apprise à travers des activités de « mémorisation, des exercices, des dictées » pour être investie ultérieurement dans des situations de production écrite. Selon cette approche, il y aurait « un transfert des connaissances orthographiques construites dans les activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes à visée communicative ».

Dans une autre approche, l'apprentissage de l'orthographe est lié à des activités de production écrite. Selon cette idée « les tâches d'écriture servent de cadre et de point de

départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe [...] le postulat de base est que les activités de production écrite assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves» (Allal, 1997, p.183)

Cependant, la même auteure opte pour une troisième approche qui concilie les deux approches opposées : « *si dans leurs principes, les deux approches s'opposent, il est néanmoins nécessaire d'envisager leur rapprochement dans les réalités des pratiques scolaires* » (Allal, op.cit., p. 200)

3. Relation lecture Orthographe:

Dans les dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence le fait que la lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement : lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques des différents genres de textes, etc. ; écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de savoir comment les textes sont construits, etc. (Reuter, 1995, p. 6)

On sait cependant que ces effets bénéfiques réciproques de la lecture et de l'écriture ne se réalisent pas toujours de façon automatique. Pour comprendre l'enjeu, nous essayerons d'interroger des recherches qui se sont préoccupées de la relation entre la lecture et l'orthographe. Nous dégagerons les idées qui serviront dans nos propositions ultérieures dans le sens où la lecture a un impact sur les compétences orthographiques des élèves tunisiens.

3.1. «Un bon lecteur mais un scripteur médiocre »¹

Il importe de dégager les interactions possibles entre la lecture et l'orthographe dans le but de se servir de la lecture afin de développer les compétences orthographiques des élèves.

Des études (Morin M.-F, 2005) ont montré que lire c'est bien, c'est nécessaire, mais ce n'est pas suffisant. La lecture ne donne pas obligatoirement une bonne orthographe. Jean – Pierre Jaffré pense, à ce propos, qu'un enfant qui lit beaucoup n'assimile pas automatiquement l'orthographe, les objectifs de la lecture et de l'orthographe n'étant pas les mêmes. Sur le plan de l'acquisition, « en matière d'orthographe les automatismes sont toujours le résultat d'une construction mentale, d'un travail cognitif [...] pour lire en revanche, on peut se contenter d'analyses plus partielles. » (Jaffré, 2004) Ce qui revient à

¹ Jean –Pierre Jaffré, interview réalisée pour le site Bienlire par Laurence Jung, mai 2004.

dire qu'on peut dégager le sens d'un texte sans toutefois en décoder tous les éléments. L'information est perçue sans qu'on soit obligé de terminer la lecture de tout le mot, parfois sans faire attention à la fin du mot, qui compte beaucoup en matière d'orthographe puisque ce sont surtout les lettres finales qui sont sources d'erreurs pour les scripteurs. Selon le même auteur, « on peut donc être un bon lecteur mais un scripteur médiocre », mais il s'agit pour lui d'un « faux débat » car les deux activités sont intimement liées et indissociables : « la lecture bénéficie des habilités analytiques fondamentales de l'écriture, qui en retour tire profit d'une source visuelle absolument indispensable pour contrôler la pertinence orthographique. »

Dans le même contexte Ehri partage cette idée en reconnaissant d'abord l'effet bénéfique de la lecture sur l'orthographe: « L'expérience visuelle née de la lecture de mots permet d'acquérir des images orthographiques qui servent aussi bien en orthographe qu'en lecture. » (cité par Jaffré, 1995, p. 141). Mais si la lecture et l'orthographe se développent en même temps, comment se fait-il que de bons lecteurs puissent être en même temps de mauvais scripteurs ? Le même auteur, expliquant la cause de cette différence, précise : « comme il n'a pas besoin d'images orthographiques complètes pour reconnaître les mots avec précision, un mauvais scripteur peut être aussi un bon lecteur, surtout quand les informations syntaxiques et sémantiques contribuent également à la reconnaissance des mots. »

Pour décrire les rapports entre la lecture et l'orthographe, en tant que deux versants du langage écrit, une entrée au moins est privilégiée : l'entrée de la psycholinguistique, en tant qu'étude des traitements psychologiques des structures linguistiques.

Selon Charles A. Perfetti (1997), les recherches sur l'orthographe ont été négligées par le courant dominant en psycholinguistique. C'est seulement à partir de 1980 que le regain d'intérêt pour l'orthographe a permis de rectifier cette négligence. Le travail de Treiman (1993) sur le développement de l'orthographe illustre, dans cette perspective, une approche psycholinguistique.

Dans cette tendance, « l'orthographe et la lecture sont deux faces d'une médaille. La première traduit les formes parlées en formes écrites ; la seconde convertit les formes écrites en formes parlées. Cette symétrie logique, toutefois, n'indique pas que les processus psycholinguistiques sont des images en miroir. » (Perfetti, 1997, p. 45)

A partir de cette réflexion on peut déduire que l'acquisition de l'orthographe est plus difficile que la lecture, étant donné que la correspondance phoni-graphie n'épouse pas la relation bijective qui suppose qu'à chaque phonème correspond un seul graphème et qu'à chaque graphème correspond un seul phonème. La lecture, quant à elle, ne nécessite pas la connaissance de tout le mot, elle peut s'effectuer à partir de représentations incomplètes de mots.

3.2. De la lecture à l'orthographe

L'une des interrogations à laquelle il faut trouver une réponse, dans les recherches actuelles, comment se constitue le lexique orthographique et comment intervenir pour en faciliter la constitution en vue de la production orthographique ?

Répondre à cette question est primordial pour nous du moment que, dans le contexte tunisien, le rapport des élèves au texte français a un impact sur leurs compétences orthographiques. En effet, l'image visuelle du lexique rencontré lors de la lecture d'un texte, une fois mémorisée, sera récupérée lors de la production écrite. Cet acquis lexical sera investi dans les textes à produire.

Partant de la considération générale selon laquelle : les élèves qui lisent mal ou qui lisent peu n'ont pas une bonne orthographe et s'aidant de l'idée selon laquelle « l'enfant qui a eu du mal à apprendre à lire risque plus que les autres d'avoir des difficultés pour maîtriser l'orthographe, soit du fait qu'il peine à mémoriser les formes des mots, soit parce que cette mémorisation est pour lui (ou elle) coûteuse en attention » (Fayol, 2004)¹ et si nous prenons en considération les représentations dominantes chez les élèves, les enseignants et les parents qui sont fortement en accord avec l'idée que lire aide à écrire, nous pouvons dire que l'influence de la lecture sur l'acquisition des compétences orthographiques est à prendre en compte. Si les intervenants dans l'acte éducatif (élève, enseignant et parent) perçoivent davantage le lien lecture-écriture, c'est peut-être parce que les activités de lecture précèdent généralement celles de l'écriture à l'école.

L'idée de l'influence de la lecture sur le développement des compétences orthographiques des élèves est partagée par plusieurs chercheurs. Danièle Manesse (2007), dans une étude de grande envergure menée sur l'évolution, en vingt ans, des acquisitions orthographiques des élèves du CM2 à la 3^{ème}, constatant une dégradation du niveau

¹ Michel Fayol, « Un manque de pratique évident », entretien in le Monde de l'Education, Mai 2004, disponible sur le site : http://français.creteil.iufm.fr/sujet_2crpe.htm, consulté le 15/04/2010.

orthographique des élèves, explique que l'acquisition de l'orthographe dépend à la fois de la lecture et de l'apprentissage systématique. S'interrogeant sur les modalités de l'acquisition de l'orthographe lexicale, elle précise que cette acquisition se fait « par l'apprentissage scolaire pour l'essentiel, quand les élèves, en lisant, non seulement perçoivent visuellement les mots, mais apprennent aussi à les reproduire dans leur forme normée. Les images graphiques des mots associées à leur sens sont stockées en mémoire, dans cette sorte de dictionnaire interne. » (Manesse et Cogis, 2007, p. 140)

Lors de la production écrite, le scripteur ira puiser d'un dictionnaire interne pour produire la graphie correcte, « en allant récupérer les instances emmagasinées » (Manesse et Cogis, op.cit., 140) dont il a besoin. En d'autres termes, l'acquisition de l'orthographe dépend du degré de fréquentation des textes écrits : plus l'apprenti – scripteur côtoie des textes plus son « stock lexical » sera enrichi. La rencontre de mots nouveaux en lecture étoffera le stock des connaissances dont l'apprenti-scripteur aura besoin dans sa tâche de production écrite.

Le système orthographique du français, n'étant pas bi-univoque puisque les non-correspondances phonème-graphème sont fréquentes, son apprentissage ne peut donc pas se baser uniquement sur les associations entre graphèmes et phonèmes. Ce système orthographique renferme à la fois des mots qui peuvent se transcrire facilement en faisant l'association phonème graphème (par exemple *papa* ou *bébé*), d'autres dont la transcription posent de sérieux problèmes à cause de leur irrégularité (*oiseau*, *photo*, etc.). Devant cette irrégularité, il n'y a pas d'autres solutions que d'aller chercher ces mots irréguliers dans les textes écrits. « En d'autres termes, toute approche qui aboutit à faire que les élèves puissent lire conduit à l'acquisition d'un lexique orthographique, qui devient lui-même source d'accroissement du dit lexique. » (Fayol, 2002, p. 83)¹ Ce qui revient à dire que développer des compétences orthographiques suppose auparavant l'amélioration des habiletés de lecture. Pour rendre le schéma plus simple, nous dirons qu'une fois mémorisée, l'image visuelle du lexique sera récupérée lors de la production écrite.

Ce thème de l'apprentissage de l'orthographe à partir de la lecture est développé par Rémi Brissiaud² (2006) qui, dans une réflexion sur l'apprentissage implicite de

¹ Michel Fayol, « la question des apprentissages », *La formation de l'apprentissage à la lecture*, Les journées de l'ONL Janvier 2002.

² BRISSIAUD R., « l'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture –écriture », *Cahiers pédagogiques*, n° 440, 2006, consulté sur le site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>, le 9/4/ 2008.

l'orthographe montre qu' « en lisant un mot bien orthographié dans une phrase bien orthographiée, on apprend cette orthographe de manière implicite. »

Dans la même perspective, Philippe Mousty et Jesus Alegria pensent que « le passage à la stratégie orthographique se ferait d'abord en lecture » et qu' « il serait donc nécessaire de constituer des représentations orthographiques complètes en lecture qui permettraient ensuite la maîtrise progressive de l'orthographe des mots nécessitant des connaissances spécifiques. » (Mousty et Alegria, 1999, p.10) Les auteurs puisent leurs arguments dans des recherches traitant le rapport lecture- orthographe. Ainsi « pour de nombreux auteurs (Frith, 1985 ; Seymour, 1990 ; Perfetti, 1991), les représentations orthographiques seraient d'abord stockées sous une forme « partielle » et ensuite progressivement détaillées grâce à l' « expérience visuelle », c'est-à-dire les rencontres répétées avec les mots écrits dans la pratique de la lecture. Certaines études comme celle de Cunningham et Stanovich (1990) indiquent que des enfants, même très jeunes (1^{ère} année), qui lisent beaucoup obtiennent de meilleures performances en orthographe lexicale. » (Mousty et Alegria, 1999, p. 10)

Tenant compte des recherches, il s'avère que la pratique de la lecture est une occasion pour enrichir le « stock lexical » dont l'élève aura besoin pour produire par écrit. Certes l'imprégnation des acquisitions lexicales rencontrées dans les textes écrits est sans doute lente et ne se fait pas sans peine, mais personne ne peut nier son importance dans le développement des compétences orthographiques des élèves. En un mot, on dira après Jean Emile Gombert que « la rencontre répétée des mots en lecture étoffera le stock des connaissances dont l'élève aura besoin en production écrite. »¹

4. Qu'en est-il de la dictée ?

La dictée n'est qu'un arbre dans la forêt des activités orthographiques. Cette activité sous sa forme traditionnelle est un exercice au cours duquel l'élève transcrit les formes graphiques correspondant à un texte choisi, en général il s'agit d'un texte d'auteur, et lu à haute voix par le maître. Cet exercice emblématique est controversé par nombre de spécialistes, plébiscité par les parents d'élèves, redouté par les enfants, pratiqué par des enseignants. La place de la dictée est tellement prédominante dans la situation d'apprentissage que, pour paraphraser André Angoujard (1994), on peut dire que l'enfant croit qu'on fait de l'orthographe pour réussir la dictée du samedi.

¹Voir Jean Emile Gombert, « Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. », consulté sur le site : www.bienlire.education.fr/01-actulite/document/gombert.pdf, le 03/02/2007.

« La dictée est-elle un exercice au cours duquel l'élève acquiert des connaissances, ou n'est-elle qu'un exercice d'évaluation ? » (Manesse, 2007, p. 51) C'est avec cette interrogation que nous entamons une réflexion sur la question épineuse de la dictée.

L'intérêt de la dictée a été remis en cause par de nombreux chercheurs. C'est ainsi que pour Lentz (1975, p.66) :

-le texte proposé en dictée est souvent choisi au hasard ou pour ses qualités littéraires, sans qu'il soit tenu en compte d'une progression dans l'apprentissage ; de plus, il semble bien difficile d'étalonner les difficultés d'un texte choisi pour ses qualités littéraires.

-la dictée crée une orthographe artificielle. En effet, si les élèves parviennent, le plus souvent, à réduire le nombre d'erreurs commises dans les dictées, par contre, ils continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes. Ceci s'explique par le fait que les élèves transfèrent, assez rarement, les connaissances acquises lors d'activités spécifiques (exercices ou dictées) lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation de rédiger des textes. De fait, connaissant les règles qui leur ont été maintes fois enseignées, les élèves n'ont généralement pas de problèmes à les appliquer dans des exercices spécifiques. Mais, dès lors qu'il faut produire un texte, l'état de surcharge cognitive dans lequel ils se trouvent les empêche bien souvent de réinvestir leurs connaissances. En fait, si dans les exercices seules les connaissances déclaratives et procédurales¹ sont mises en œuvre, lors d'une production écrite les apprenants doivent pouvoir gérer ces connaissances en temps réel parallèlement à l'activité de mise en texte.

Notre réflexion sur la dictée essaie de répondre à une interrogation : pour quelles raisons une telle pratique est proscrite des cours de français dans les programmes en vigueur ? Cette réflexion prendra en compte les arguments de ceux qui optent pour la dictée en tant qu'exercice, utilisé de manière adéquate, pouvant développer chez l'élève des compétences scripturales et d'un autre côté les raisons de refus et de rejet de cet exercice par les chercheurs.

Dans l'apprentissage de l'orthographe, c'est la répétition, l'entraînement régulier, le temps passé à écrire et les commentaires métagraphiques qui sont déterminants, en présence de l'enseignant bien évidemment.

¹ Selon M. Fayol et P. Lardy (1992, p. 81), les connaissances s'organisent en deux catégories : connaissances déclaratives, d'une part et connaissances procédurales, d'autre part. Les connaissances déclaratives traitent des «savoir que », elles portent sur la connaissance des règles. Les connaissances procédurales correspondent à des « savoir-faire », elles renvoient à la mise en œuvre des règles.

En aucun cas, le contrôle de l'orthographe ne peut être abandonné : Chaque activité permet et de vérifier et de renforcer les automatismes orthographiques. Sans être l'unique moyen d'évaluation, ni toujours le plus probant, elle permet l'évaluation des acquis, tant en orthographe lexicale qu'en orthographe grammaticale mais, selon la manière dont elle est pratiquée, elle pourrait aussi devenir, selon certains, une intéressante situation d'apprentissage. Elle représente en effet un intermédiaire entre la situation d'exercice où l'attention de l'élève se trouve guidée et soutenue et la situation d'écriture autonome où l'élève doit tout assumer, de la conception du texte à sa mise au net, ce qui constitue une charge de travail très importante pour des jeunes élèves qui n'ont pas encore automatisé les procédures et les règles qu'ils ont apprises. Nous nous alignons sur ce point sur les propos de Michel Fayol¹ qui pense que :

Ce qui est certain, c'est que la dictée est un exercice comme les autres, parmi les autres. La dictée est un bon exercice d'entraînement parce qu'elle permet de gérer son orthographe sans avoir à traiter d'autres problèmes, notamment ceux que rencontre l'auteur d'un texte, qui doit à la fois trouver des idées, les enchaîner et gérer les problèmes orthographiques. Lorsqu'un enfant fait une dictée, il se concentre sur son orthographe. Ce qui est en question n'est pas le recours à la dictée, mais plutôt l'usage qui en a été fait, ce qui est bien différent (...) Je regrette simplement que, avant de balayer cet exercice, on n'en ait pas testé les avantages et précisé les conditions d'utilisation. Nous manquons de culture empirique.

Plusieurs formes de dictées et plusieurs situations de pratique de cette activité ont émergé durant les dernières années. Angoujard(1994, p. 75) adepte d'une dictée s'inscrivant dans une « stratégie de construction du savoir orthographier » pense d'abord que l'« éventuelle fonction (de la dictée) d'aide à l'apprentissage ne peut tenir qu'au moment de la correction commentée, la dictée elle-même n'apprenant à l'évidence rien aux élèves; placés dans une situation psychologique souvent difficile, contraints parfois de produire des formes graphiques correspondant à des mots ou à des structures syntaxiques qu'ils comprennent mal, ils peuvent au mieux s'efforcer de mettre en œuvre les savoirs acquis. »

Mais la demande des parents et des élèves étant pressante, Angoujard propose de transformer cet exercice en tâche problème à visée exclusivement d'apprentissage :

« Nous nous trouvions donc confrontés à une situation problématique. Elle nous a permis d'inventer un type d'activité qui constitue un élément, certes secondaire mais utile, de

¹ Michel Fayol, « Un manque de pratique évident », entretien in le Monde de l'Education, Mai 2004, disponible sur le site : http://français.creteil.iufm.fr/sujet_2crpe.htm, consulté le 15/04/2010.

notre stratégie de construction du savoir orthographe. D'un point de vue pragmatique, sa mise en œuvre, sa mise en œuvre régulière offre l'avantage de rassurer parents et élèves; d'un point de vue didactique, elle renforce de manière non négligeable – et surtout pour ceux des élèves dont les compétences sont les moins assurées- les effets visés aussi bien à travers les modalités d'aide à la production orthographique en situation d'écriture qu'à travers les activités de résolution de problèmes, différées et décrochées. » (Angoujard, op.cit. p. 76) Cette dictée qu'il qualifie de « *dictée sans fautes* » contribue, selon lui, efficacement à renforcer les compétences de production orthographique des élèves, et ce, par le jeu des interactions entre élèves, entre les élèves et le maître.

Dans la même lignée, celle qui préconise la dictée comme exercice aidant l'élève à développer ses compétences, Danièle Cogis et Michèle Ros (2003, p. 93) s'insurgent d'abord contre la dictée classique : « à l'école, l'exercice –roi reste la dictée, à la fois lieu de réinvestissement des leçons d'orthographe et lieu de renforcement des connaissances par le rappel des règles lors de la correction. Il s'agit donc toujours de remplacer la mauvaise réponse par la bonne. Mais, dans la mesure où le couple dictée/correction privilégie la règle et fait l'impasse sur les conceptions qui déterminent leurs graphies, les élèves sont condamnés à répéter leurs fautes. » Puis, reconnaissant à la dictée son « *poids symbolique* », les deux chercheuses proposent de « *détourner* » l'exercice en donnant plus d'importance aux « *verbalisations métaorthographiques* » des élèves.

Danièle Cogis (2005) avec sa proposition de « *la phrase dictée du jour* » fait de la dictée un point de départ indispensable pour « *faire émerger* » les conceptions des élèves afin de les faire évoluer. La même auteure souligne que « Le but de la phrase du jour, dictée ou donnée, est de faire évoluer les élèves dans leur compréhension de l'orthographe et de les aider ainsi à progresser dans sa maîtrise. » (Cogis, op.cit. p. 280) Selon cette proposition, « *la phrase dictée du jour* » doit répondre à des critères établis au préalable, parmi lesquels l'adéquation avec l'objectif visé. L'objectif étant défini, la dictée étant réalisée, la tâche la plus difficile reste à effectuer. Il s'agit, d'après cette idée, de ne pas s'attarder sur l'erreur en tant que telle, mais à ce qui en est la cause, c'est - à- dire aux idées plus ou moins pertinentes que les élèves se forgent relativement au fonctionnement de l'orthographe. Cette phase représente une véritable occasion de réflexion sur l'orthographe française. Elle permettra, à l'élève, de valider ce qu'il sait déjà et de rectifier ce qu'il sait mal. De ce fait, la dictée a de multiples intérêts : d'abord, elle fait écrire les élèves. Ensuite, elle donne matière à réfléchir et à parler sur la langue en développant des attitudes

métalinguistiques. « Faire de la place aux verbalisations métagraphiques, c'est faire le choix de favoriser l'exercice de la pensée pour acquérir des connaissances » (Cogis et Ros, 2003, p. 97). De ce fait, le commentaire orthographique devient une activité très riche, il s'inscrit dans une démarche constructiviste adaptée à l'élève et partant de lui.

Bien que la dictée ait ses intérêts, son efficacité est contestée. Cette pratique a ses détracteurs qui voient en elle « un instrument peu fiable » (Angoujard, op.cit. p.75) à tel point que Nina Catach constatait déjà en 1978 que beaucoup se demandaient s'il ne serait pas préférable de « remplacer les heures passées en dictée et exercices par des discussions, de la réflexion, de la poésie, de la création personnelle, et surtout par une pratique constante de la lecture ». En effet, pour certains, la dictée serait tout au plus un exercice permettant de faire un diagnostic sur certains apprentissages en orthographe, et un instrument possible d'analyse donnant quelques indications sur des difficultés éprouvées par les élèves. De ce fait, la dictée ne serait en aucun cas un moyen d'apprentissage comme le fait apparaître Marguerite Chaumont dans les propos : « La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe sous quelque forme que ce soit. Par la complexité de ses difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre (hasards du texte qui ne correspondent pas à une progression d'apprentissage). » (Chaumont, 1980, p.55)

Allant plus loin dans sa réflexion et s'attaquant à l'idée selon laquelle les textes de dictée choisis sont des adjuvants de la littérature, Marguerite Chaumont souligne que « le culte du texte d'auteur a, en matière de dictée, des conséquences particulièrement désastreuses, et au niveau de l'apprentissage de l'orthographe, et au niveau de l'approche des textes littéraires. » Les raisons de ce dysfonctionnement sont attribuées, d'après Hélène Romian (cité par Chaumont, 1980, p. 55) au fait que ces textes, correspondant à un centre d'intérêt, renferme inévitablement des termes inconnus au plan graphique, voire sémantique qu'il faut étudier au préalable.

Toutefois, un compromis peut avoir lieu à la condition que, paraphrasant Hélène Romian, cette dictée (de contrôle) ait été composée par le maître de manière à vérifier l'acquisition de faits orthographiques précis, étudiés à des moments différents : 2 mois, 1mois, ou 15 jours auparavant, et qu'on réitère le contrôle de chaque élément à des intervalles de plus en plus espacés.

Conclusion sur le troisième chapitre

Pour résumer, nous pouvons dire que les recherches relatives à l'acquisition de l'orthographe par l'enfant, au cours de ces dernières années, gagnent du terrain, avec toutefois un changement de point de vue. A des tendances exclusivement linguistiques, ou didactiques, se substituent désormais des études psycholinguistiques donnant plus d'importance au sujet apprenant (Jaffré, 2003).

Ainsi nous assistons à un changement de perspective dans l'enseignement de l'orthographe : de l'objet à enseigner, les regards se tournent désormais vers le sujet apprenant. Ce qui change surtout ce sont les situations d'apprentissage.

L'enseignement de l'orthographe a progressivement perdu de son caractère « prioritaire » en matière d'éducation, il devient un outil de la langue et ne représente plus la langue elle-même. C'est une perspective nouvelle que de dire qu'il faut comprendre l'orthographe avant de la maîtriser. Du type de question : « Combien de fautes as-tu faites ? », nous sommes passés à : « quelles genres d'erreurs as-tu commises ? » et « comment expliquer ces erreurs ? »

Ces diverses avancées didactiques ont eu comme effet de renouveler l'enseignement-apprentissage de l'orthographe et elles ont eu, sans doute, pour ambition de faire disparaître, peu à peu, les difficultés d'acquisition de la norme mais le chemin est encore long pour réaliser cet objectif.

En ce qui concerne notre recherche qui porte sur les erreurs orthographiques dans les productions écrites des élèves tunisiens, nous avons voulu, à travers cet exposé sur l'historique de l'orthographe, sur ses principes organisateurs et sur les recherches qui s'y sont intéressées, faire un état des lieux du terrain dans lequel nous travaillons. Ce fait est de nature à anticiper sur les éventuelles difficultés orthographiques que rencontrent ces élèves ainsi que sur les explications possibles du dysfonctionnement.

La faute d'orthographe, avant d'être un problème de scripteur, est fondamentalement un problème du système graphique français. D'où l'intérêt de l'aborder par la relation entre prononciation et écriture. Pour que les apprenants dominent mieux ce problème, il est important qu'il soit explicité, travaillé par des démarches de comparaison entre l'oral et l'écrit et de correction phonétique au besoin. En l'absence de cette démarche l'apprentissage de l'écrit n'aura pas l'efficacité escomptée. En effet, « il serait vain de

demander à un enfant qui prononce mal un terme de l'écrire conformément au code « phonographique » (Pothier B. et Pothier Ph., 2005, p. 19). On ne peut exiger d'un élève qu'il applique à l'écrit ce qu'il n'a pas dominé à l'oral. Dans le contexte tunisien, le problème s'aggrave davantage pour les élèves, qui sont confrontés au problème d'interférences entre langue française et langue arabe. En effet, notre expérience en tant qu'enseignant de langue française à l'école primaire et au lycée nous permet de confirmer que l'élève tunisien qui prononce mal un mot français et n'a pas appris à discriminer certains sons et n'a pas été suffisamment entraîné à entendre les différences phonologiques et à les reproduire ne peut pas écrire juste.

CHAPITRE 4

QUELQUES CONCEPTS-CLÉS INTERVENANT DANS LA DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE

Comme tout champ de savoir, la didactique de français fonctionne grâce aux concepts¹ qu'elle élabore et utilise pour désigner les objets qu'elle étudie. Nous allons utiliser le terme de concept dans son aspect fonctionnel. Parmi les concepts les plus utilisés par la littérature didactique de français, nous trouvons le concept de l'erreur que nous allons essayer d'étudier en premier lieu. En deuxième lieu, nous soulèverons la question des représentations qui nous semble pertinente dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.

Le choix de ces deux concepts comme objet d'étude et de réflexion n'est pas fortuit. En effet, d'abord le thème de notre recherche tourne autour de l'erreur orthographique. Ensuite, nombreuses sont les recherches actuelles qui donnent à l'erreur un statut privilégié. Enfin, nous pensons qu'aucun enseignement ne peut atteindre les résultats escomptés sans « défricher » le terrain, c'est - à - dire sans faire émerger les représentations, qui sont de véritables obstacles à l'apprentissage, pour les faire évoluer par la suite.

1. L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe

1.1. De la faute à l'erreur

Sous l'effet conjugué des travaux épistémologiques de Jean Piaget et de Gaston Bachelard, les didactiques des disciplines se sont investies dans un processus de « négociation » du statut de l'erreur. L'erreur accèdera, suite à ces travaux au statut de moteur des processus cognitifs et mentaux. Il y a soixante ans, G. Bachelard expliquait qu' « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle. » (Bachelard, cité par Astolfi, 1997, p.37)

Les didactiques des disciplines, en intégrant l'erreur dans les processus d'enseignement – apprentissage, vont tirer profit de cette « révolution » épistémologique. Nous parlons de

¹Rappelons qu' « *un concept est un outil intellectuel qui permet au chercheur d'identifier un problème et d'essayer de le résoudre.* » (G. Rumelhard, cité par Chabchoub, 2001, p. 102)

révolution car « l'épistémologie traditionnelle qui développe de la connaissance une conception linéaire et statique et fait de son acquisition à l'école une simple affaire de transmission a généralement une perception négative de l'erreur de l'élève. L'erreur est ici perçue comme le grain de sable qui empêche la bonne transmission des connaissances du savant (le professeur) vers l'ignorant (l'élève) » (Chabchoub, 2001, p. 117). C'est ainsi qu'Astolfi va développer une conception didactique où les erreurs se présentent plutôt comme indices pour comprendre les processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves : « Rappelons-nous qu'elles sont des indicateurs de ce à quoi se trouve affrontée la pensée des élèves ainsi que des raisonnements auxquels ils s'essaient ». (Astolfi, 1997, p. 102)

Désormais, comme le fait remarquer Porquier (1977, p. 23) l'étude des erreurs se voit affectée une double fonction « (...) d'une part, elle (l'analyse des erreurs) sert à décrire, expliquer et corriger les erreurs (orientation didactique), d'autre part, elle aide à mieux comprendre les processus et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères (orientation psycholinguistique) ».

Dans la même perspective beaucoup de chercheurs vont donner à l'erreur un autre statut en l'opposant à la faute. C'est ce qui fait dire à D. Ducard que « la perspective didactique nous impose de parler d' « erreur » et non plus de « faute ». Le changement de nom n'est pas un simple glissement d'étiquette mais s'inscrit dans la lignée du bouleversement philosophique opéré là encore par les travaux de Gaston Bachelard, où apparaît une nouvelle conception de l'erreur. » (Ducard, 1995, p. 214)

Considérée autrefois comme une sorte d'anomalie à extirper, la faute d'orthographe a été réévaluée. De la faute à l'erreur, la substitution lexicale traduit la volonté et le souci de déculpabiliser l'élève. Il suffit de rappeler la définition précise de ces deux termes. Le dictionnaire encyclopédique Larousse définit l'erreur par ces termes « acte de se tromper ; adopter ou exposer une opinion non conforme à la réalité ; tenir pour vrai ce qui ne l'est pas ». La faute est définie comme étant un « manquement à une norme, au règles d'une science, d'un art, d'une technique ; à une règle morale ou un règlement » ou encore comme étant la « responsabilité de quelqu'un dans un acte coupable. »

Si nous prenons la faute dans son deuxième sens, il est évident que l'enfant ne commet pas de fautes mais des erreurs car il y a peu de chance qu'il fasse exprès de se tromper.

Toutefois, il arrive que dans certaines dictées (dictées préparée, auto-dictée) les élèves commettent des fautes car ils avaient des mots et des règles à apprendre et ils ne l'ont pas fait. Ils sont alors fautifs. De même, le premier sens de faute permet de justifier l'expression de « faute d'orthographe » puisque l'orthographe est considérée par beaucoup comme une technique ou un ensemble de règles à maîtriser. Ainsi, lorsqu'un élève se trompe sur l'orthographe d'un mot, c'est qu'il lui manque la règle orthographique. Il commettrait donc une faute.

Mais parler de faute en orthographe nous semble injuste comme le souligne Jaffré « le terme est un peu fort car il a une connotation morale quelque peu inadapté. Celui d' « erreur » est sans doute préférable »¹. En effet, si un enfant se trompe alors qu'il ne connaît pas la règle, pour lui, il ne commet aucun manquement. Ainsi, si nous le sanctionnons pour cette erreur, il trouve cela injuste car il n'avait aucun moyen de se corriger, ce qui rejoint la définition de l'erreur : « exposer une opinion non conforme à la réalité », réalité inconnue de l'enfant.

Dès lors, peut-on dire que s'il dispose d'une règle dans un outil quelconque (règle étudiée donc connue des enfants) il commet une faute s'il se trompe dans l'application de cette règle ?

Nous pensons que non, car, à notre avis, nous pouvons étendre le domaine d'application de l'erreur de l'ignorance à la mauvaise maîtrise de la règle. Maintes fois des règles apprises par cœur, ne sont pas appliquées au cours des productions écrites, à cause certes de la surcharge cognitive, mais surtout à cause de manque d'imprégnation de ces règles. Ainsi, nous ne pouvons sanctionner une erreur commise sur une règle mal acquise ou en cours d'acquisition.

Par conséquent, en matière d'orthographe, les élèves commettent à la fois des fautes (lorsqu'ils devaient apprendre des mots ou des règles) et des erreurs (lorsqu'ils ne connaissent pas la règle ou qu'ils ne la maîtrisent pas encore). Mais au vu de ces définitions, ils commettent essentiellement des erreurs et beaucoup plus rarement des fautes.

Un nouveau regard est donc porté sur les erreurs des élèves. Les examiner en profondeur dans le but de découvrir où les élèves sont parvenus dans leur appropriation de l'orthographe pour les rectifier telle est la nouvelle tendance pour appréhender cette

¹ Jaffré J.-P, in interview pour le site BienLire, mai 2004, consulté le 8 avril 2009.

orthographe. Cette évolution a provoqué une révision des modalités d'évaluation, mais a aussi suscité une réflexion sur l'origine des erreurs qui sont, selon Michel Tamine (1998), de quatre ordres. Des erreurs liées d'abord à « la complexité du système » due surtout aux grands nombre des « exceptions ». Ensuite il y a des erreurs qui « découlent d'une approche sémantique des marques grammaticales ». D'après cette idée et si nous prenons comme exemple l'emploi de « - s », il y a erreur sur les désinences verbales si la discrimination nom / verbe n'est pas installée. « Un renouvellement pédagogique mal maîtrisé » peut aussi induire en erreur. Enfin nous évoquons des erreurs qui « relèvent du processus de l'acquisition cognitive » dont l'étude constitue l'une des préoccupations de la psycholinguistique contemporaine.

Le même auteur préconise de positiver l'erreur : « plutôt qu'une déviance à redresser impérativement et immédiatement, l'erreur s'offre au pédagogue comme indice à analyser et interpréter : elle l'invite souvent à mieux évaluer telle ou telle difficulté du système, à reconsidérer son approche pédagogique, à compléter son information sur les processus d'apprentissage. »

Dans une perspective très bachelardienne de l'erreur, Dominique Ducard définit l'erreur dans ces propos : « à cet égard, on peut dire que grossièrement toute erreur est une erreur par défaut ou par excès de formalisation-conceptualisation. » (Ducard, 1995, p. 215) Poursuivant son analyse, l'auteur donne des exemples pour expliquer la nature de ces erreurs : « le cas le plus évident d'erreur par défaut concerne naturellement la situation où un individu doit (ortho)graphier des éléments dont il ne connaît pas la forme graphique. Si le recours le plus accessible semble être celui de la correspondance oral –écrit, l'organisation multidimensionnelle de l'écrit fait que des interférences sont possibles entre des niveaux différents de formalisation et de conceptualisation. »

Afin d'utiliser l'erreur à bon escient, Ducard opte pour une démarche susceptible de donner ses fruits dans l'apprentissage de l'orthographe. « Lors du travail de normalisation propre à l'apprentissage orthographique, il apparaît nécessaire de chercher à faire formuler les raisons de l'erreur et d'intégrer le questionnement à une démarche heuristique. Le dialogue avec les autres (élèves, enseignants...) sur le « quoi », le « comment » et le « pourquoi » de ce que l'on fait, doit être progressivement intériorisé et doit réaliser cette altérité avec soi-même, condition d'une conscience plus réfléchie des faits et d'une plus grande maîtrise des processus. » (Ducard, op.cit., p. 217)

1.2. Le revers de la médaille : ou l'aspect négatif de l'erreur

Au niveau pédagogique, même si l'erreur révèle les difficultés de l'élève dans son apprentissage de l'écrit, elle est généralement abordée positivement puisqu'elle permet de déterminer les procédures ou stratégies déjà acquises et celles qui demeurent encore instables ou en cours d'acquisition. L'erreur est même souvent présentée comme un élément dynamisant dans l'établissement des connaissances (Astolfi, 1997, p.27). La réalisation d'une erreur confronte l'enfant avec les contradictions ou les confusions du domaine de connaissance, et selon les modèles d'apprentissage constructivistes, les déséquilibres ponctuels engendrés par l'erreur incitent le sujet à dépasser son état actuel pour chercher de nouvelles solutions : « l'erreur acquiert le statut plus enviable d'indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquels s'affronte leur pensée pour les résoudre. » (Astolfi, op.cit., p. 19) Dans une telle perspective, la confrontation avec l'erreur se révèle être un moment essentiel dans le progrès des connaissances. L'erreur participe de cette manière pleinement au développement des connaissances.

Pour autant, tout en reconnaissant son rôle dynamisant et structurant, l'erreur et son utilisation présentent également des aspects négatifs. Un ensemble de travaux récents indique en effet une influence négative de l'erreur sur l'apprentissage. Certaines pratiques consistant à présenter des graphies erronées en contact des graphies correctes, utilisées par des enseignants pour tester la vigilance des élèves (pratique que nous-même avons utilisée en classe de français) peuvent induire les élèves en erreur.

E. Charmeux est catégorique sur ce point : « toute graphie erronée est une entrave à l'acquisition de cette graphie d'usage, et une entrave d'autant plus puissante que la graphie erronée a été plus réfléchie » car elle « s'inscrit dans la mémoire visuelle et gestuelle du scripteur » (Charmeux, cité par Jaffré, 1992, p. 46)

Plusieurs études ont montré que le contact avec l'erreur, dans des situations d'apprentissage où l'élève, pour acquérir l'orthographe d'un mot, est confronté à une série de mots incorrects, perturbe l'acquisition de l'orthographe. Par ce fait, cette confrontation avec l'erreur augmente l'interférence qu'elle produit sur la mémorisation de la bonne orthographe. Le simple fait de porter attention à une information erronée, même si le sujet

sait qu'il s'agit d'une erreur, induit une interférence sur l'acquisition de l'information correcte. (Rey, Pacton et Perruchet, 2005, p.115)¹

Ce genre de situations d'apprentissage est paradoxal puisqu'elles sollicitent l'attention de l'apprenant pour l'aider à mieux mémoriser une orthographe lexicale et, dans le même temps, elles le conduisent à mémoriser une information erronée. De manière générale, selon les études réalisées, le fait de porter attention à des erreurs produit une interférence au sein de la mémoire de l'apprenant.

2. Les représentations de l'orthographe chez les apprenants et les enseignants

Aujourd'hui, les didacticiens s'accordent à penser que le point de départ obligé d'un apprentissage efficace devait être la prise en considération et le recueil des représentations ou conceptions présentes dans l'esprit des élèves. Sans passer par cette étape, le travail scolaire n'aurait pas toutes les chances de la réussite car « le travail scolaire est une dynamique qui repose sur l'intrication de savoirs anciens et de savoirs nouveaux : le programme avance, les élèves progressent. Ce qui fait obstacle à cette dynamique de l'apprentissage, ce sont les représentations du domaine étudié, déjà présentées initialement et les représentations nouvelles que l'enseignant apporte et tente de faire assimiler à ses élèves. » (Cornu et Vergnoux, 1992, p. 49)

Le concept de « représentation » est issu de la sociocritique, il peut être défini comme un « processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif. » (Fischer, 1987, p.118)

Les représentations vis-à-vis de la langue enseignée sont un domaine de recherche productif dans la didactique des langues étrangère ou secondes. D. Moore, citant les travaux réalisés ces dernières années dans le domaine des représentations, rappelle combien cette notion est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues : « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent pour apprendre cette langue et en user. » (Moore, 2001, p. 39) Dans la même

¹Arnaud Rey, Sébastien Pacton, Pierre Perruchet, « l'erreur dans l'acquisition de l'orthographe », *Rééducation Orthographique*, n°222, 2005, pp. 101-119.

perspective Miled, faisant une réflexion sur l'opportunité d'une didactique spécifique de l'écrit dans le contexte du FLS, souligne que « les différences dans l'intensité d'utilisation de la langue seconde et dans le coefficient de sympathie à son égard se répercutent directement sur l'exposition informelle de l'élève à cette langue ainsi que sur ses compétences linguistiques réelles.» (Miled, 1998, p. 52)

Les représentations dont il s'agit dans ce travail concernent l'écrit en français. Le rapport à l'écrit des enseignants et des élèves et leurs représentations en matière d'écriture ont, d'après les recherches en ce domaine, une influence sur la façon d'enseigner et d'apprendre l'écriture et sur l'efficacité de son enseignement/apprentissage (Dabène, 1987, 1991 ; De Miniac, 2000). En effet, suite à une enquête relative aux représentations des enseignants sur l'acte d'écrire Miled conclut qu' « au niveau des représentations, l'écrit semble valorisé parce qu'il est perçu comme l'indicateur d'une maîtrise du savoir qui, en définitive, est réservé à une élite. Les personnes interrogées affirment qu'ils s'abstiennent de rédiger par crainte de produire de "mauvais textes " [...] ce phénomène de ce que M. Dabène appelle "insécurité scripturale" est encore plus accentué en langue étrangère.» (Miled, 1998, p.54)

Ce qui nous intéresse surtout dans ce travail de recherche ce sont les représentations en rapport avec la norme orthographique. L'orthographe est une condition nécessaire pour bien comprendre tout message écrit. Cette norme offre à celui qui lit un éclairage qui facilite la compréhension d'un texte. Pour celui qui transcrit, c'est une tâche très rude car l'orthographe impose des contraintes et des normes sans lesquelles le risque des malentendus est inévitable. Un texte mal orthographié suscite chez la plupart de ceux à qui il s'adresse un jugement défavorable qui peut dans certaines situations (concours écrit par exemple) aller jusqu' au discrédit. Pour tous ces motifs, il appartient à tout ceux qui sont concernés par la question de l'orthographe de chercher les moyens les plus efficaces pour faire acquérir cette norme, en passant bien sûr par une analyse profonde des représentations du public concerné par cette norme.

Dans le contexte français, l'orthographe véhicule un mythe. Celui-ci s'articule autour des rapports entre l'orthographe, d'une part, et la culture, l'histoire et la langue, d'autre part (Millet, Billiez et Lucci, 1990). L'orthographe cristallise des valeurs socialement très partagées qui, malgré les difficultés d'apprentissage qu'elle suscite, la rend acceptable dans l'esprit des français. Pour certains chercheurs tel que Jean-Pierre Sautot, « les

représentations stéréotypées de l'orthographe et notamment la croyance en une pérennité éternelle du code contribuent à bloquer le processus d'apprentissage en fournissant une explication, irrationnelle certes, mais universelle du code orthographique [...] l'école, mais aussi la famille, en contribuant à reproduire le système de croyances qui entoure l'orthographe contribuent largement à pérenniser, non le code car celui-ci évolue (trop lentement peut-être), mais l'échec scolaire et parfois l'échec social qu'il entraîne. »¹

Pour ne pas nous éloigner de notre objectif qui est de cerner le rapport des représentations sur l'orthographe, il faut noter que le concept de représentation est très fécond dans la didactique de l'orthographe. Plusieurs recherches ont montré que représentations et transcription d'une graphie sont intimement liées. Cette affirmation se justifie surtout en cas d'erreurs. En effet, « les erreurs, et spécialement les erreurs d'orthographe, découlent normalement des processus inhérents à tout apprentissage et manifestent des représentations sous-jacentes qu'il importe d'identifier et de comprendre » (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999, p. 24).

Dans un volet d'une recherche de l'INRP (institut national de la recherche pédagogique, France) dirigée par C. Barré-De Miniac et Y. Reuter (2000) qui porte sur l'enseignement /apprentissage de l'écriture pour des enfants de 11 à 15 ans, l'objectif était de cerner les représentations des enseignants en matière d'écriture et de faire des propositions de formation. Lafont-Terranova et Colin chargés de ce volet ont émis comme hypothèse principale : « le rapport à l'écrit des enseignants et leurs représentations en matière d'écriture ont une influence sur la façon dont ils enseignent l'écriture et sur l'efficacité de leur enseignement ». (Lafont-Terranova et Colin, 2004). D'après cette enquête et concernant les déclarations centrées sur l'évaluation de l'écrit, « *l'orthographe est le plus souvent classée en position 2 (40% à 63 % des réponses)* » en tant que critère d'évaluation des productions écrites, et ce après le critère des idées et la correction de l'expression. Ce genre de représentations qui perdurent chez un grand nombre d'enseignants nous incite à poser les questions suivantes : comment peut-on évaluer l'orthographe sans l'enseigner, du moins sans en faire un objectif explicite d'enseignement à l'heure où les programmes de français en Tunisie et les instructions qui en découlent donne à l'orthographe une place « en bout de chaîne d'un travail centré sur l'intelligence

¹ Voir à ce propos l'article de Jean-Pierre Sautot, « Influence des représentations stéréotypées de l'orthographe au cours de la construction du sens en lecture », consulté, le 13/01/2008, sur le site URL : [http:// www.marges.linguistiques.com](http://www.marges.linguistiques.com)

des textes » (Manesse, 2007, p. 39) ? N'est –il pas temps de penser à la formation des enseignants dans le domaine de l'évaluation et les critères à privilégier à l'heure où la norme est reléguée à un niveau inférieur ?

Conclusion sur la première partie

Dans un paysage linguistique bilingue comme celui de la Tunisie nous devons poser la question du français en Tunisie : est-il une langue seconde ou une langue étrangère ? Quel est le degré d'exposition du Tunisien à cette langue ? Quelle place occupe le français dans le système éducatif tunisien ?

A la lumière de ce que nous avons montré dans la première partie à propos du statut de la langue française en Tunisie, et emboitant le pas à ceux qui se sont donné pour préoccupation de définir ce statut, il nous paraît que, concernant la situation linguistique actuelle en Tunisie, « la distinction entre langue(s) seconde(s) et étrangère(s) devient délicate à opérer » (David, Hammami, Le Pesant, 2006, p. 4)¹

Ainsi tout en faisant partie des langues étrangères, le français est et doit être considéré comme une langue seconde puisqu'il est investi d'un rôle plus étendu que celui qui est propre à une langue étrangère, celui d'assurer quelques fonctions sociales et institutionnelles (Miled, 2001, p. 142). Pour trancher, nous disons qu'au regard de la masse horaire consacrée au français dès l'école primaire, et de sa place en tant que langue d'enseignement au lycée (langue de disciplines scientifiques et techniques), de l'objectif de bilinguisme effectif vu la difficulté des sujets donnés au baccalauréat et le contenu littéraire des programmes au lycée, le français en Tunisie tend indéniablement au rang de langue seconde (Veltcheff, 2006, p.84)

A travers ce rappel de problèmes, nous voudrions souligner la spécificité du cas de l'élève tunisien qui apprend le français, comme langue étrangère, dès l'âge de huit ans, qui apprend les sciences et techniques en langue française au lycée et qui passe 60 % des épreuves de baccalauréat en langue française. N'est-ce pas un paradoxe ?

Pour circonscrire notre travail nous avons réservé tout un chapitre pour décrire l'enseignement de l'orthographe en Tunisie. Nous avons montré que dans les programmes, qui en découlent de la loi 65 du 29 juillet 1991, l'enseignement est certes systématique mais les contenus sont inadaptés pour un élève non francophone. Dans les programmes de la loi 80-2002, l'orthographe acquiert le statut d'un « *outil de la langue* » dont l'enseignement systématique n'intervient qu'au besoin, ce qui pose le problème du contenu orthographique à dispenser aux élèves, la progression d'apprentissage et la formation des

¹ Jacques David, Mounira Hammami, Liliane Le Pesant, présentation du *Français Aujourd'hui*, n°154, 2006, p. 3-7.

enseignants aux nouvelles méthodes d'enseignement basées sur le décloisonnement des contenus linguistiques.

Le troisième chapitre, quant à lui, est réservé à une sorte d'état des lieux des recherches autour de l'orthographe. Sans prétendre à un tour d'horizon exhaustif de toutes les tendances, nous avons essayé de toucher aux options didactiques les plus courantes. Il s'agissait pour nous de montrer que l'enseignement /apprentissage de l'orthographe est tellement compliqué qu'il fait intervenir plusieurs paramètres et facteurs, d'exposer les différentes recherches en optant pour une démarche éclectique, c'est-à-dire en recourant à la fois à des théories de différentes approches.

Toute recherche requiert un cadre conceptuel. C'est ce qui justifie l'idée de réserver tout un chapitre (le quatrième) pour réfléchir sur quelques concepts clés intervenant dans la didactique de l'orthographe.

Comme tout autre champ de savoir, la didactique de l'orthographe fonctionne grâce aux concepts qu'elle élabore et utilise pour désigner les objets qu'elle étudie.

Pour ce qui est des concepts liés à l'enseignement /apprentissage de l'orthographe tels que le concept de l'erreur et celui des représentations, leur choix n'est pas fortuit. Il nous a paru important d'analyser des concepts dont l'importance est capitale dans notre recherche. L'erreur orthographique des élèves tunisiens est le point de départ de notre recherche et c'est aussi l'objet d'une réflexion approfondie puisque nous visons dégager l'origine de ces erreurs. Nous considérons les erreurs comme des indices pour comprendre les processus d'apprentissage des élèves (Astolfi, 1997) et comme témoins pour repérer leurs difficultés orthographiques

En ce qui concerne le concept des représentations, nous pensons qu'il est fécond dans le contexte du français langue seconde comme l'ont montré des chercheurs tunisiens tels que Miled (1998) et Brahim (1994). Nous emboîtons le pas à ces chercheurs pour essayer de montrer que les représentations des enseignants et des élèves à l'égard de l'orthographe française pourraient représenter des difficultés à l'acquisition effective de cette orthographe.

C'est en raison de tout cela, qu'il nous a paru important de présenter une vue synoptique des recherches autour de l'orthographe. Bien entendu, nous ne prétendons pas avoir traité tous les aspects de la question de l'orthographe, ce qui n'est pas d'ailleurs possible dans un tel travail. Ce travail nous a permis de comprendre les enjeux liés à l'acquisition de

l'orthographe. Ce fait nous permettra d'entamer la recherche proprement dite tout en étant outillé de modèles et de pistes de recherches qui ont prouvé leur fiabilité.

Pour notre part, nous nous inscrivons dans une démarche qui puise son fondement dans des disciplines de référence telles que la linguistique, la didactique et la psycholinguistique et qui part des difficultés des élèves pour essayer de leur trouver des solutions.

La méthode de recherche que nous utiliserons est une méthode qualitative, centrée sur la production écrite des élèves. Notre travail va dans le sens de mieux comprendre l'interaction entre l'objet linguistique et les sujets. Faire émerger les représentations des élèves et des enseignants à propos de l'écrit en général et de l'orthographe en particulier tels sont les piliers de notre enquête.

La deuxième partie de notre travail sera donc réservée à l'enquête : description du corpus, conditions de recueil, analyse des données etc.

DEUXIÈME PARTIE

ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE DES ÉLÈVES TUNISIENS

Introduction

Dans le contexte scolaire tunisien, les orientations énoncées par la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire¹ mettent l'accent sur le développement des compétences en langue étrangères. En effet, l'article 51 stipule que ces langues sont « des outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelles ». La maîtrise du français écrit est un atout majeur pour l'élève tunisien. Or, les difficultés en français sont telles chez un nombre important d'élèves tunisien que la non- maîtrise de la langue écrite est souvent directement associée à l'échec scolaire. Naffati et Queffelec (2004, p. 28)) expliquent cette situation :

« La langue française, malgré l'importance des horaires qui lui sont consacrés dès le primaire et les mesures prises par les réformes engagées depuis 1991 (revalorisation de la grammaire, des textes littéraires et des nouvelles techniques d'expression écrite ; allègement des programmes ; français obligatoire au baccalauréat depuis 1995) accuse encore actuellement de l'avis général un faible niveau. Les causes principales pourraient être rejetées sur :

- des programmes qui malgré les efforts d'allègement restent toujours chargés, trop ambitieux et donc difficiles à intégrer.
- une didactique de la grammaire à revoir.
- des enseignants pouvant être non-spécialistes et insuffisamment formés. »²

Au regard des difficultés rencontrées par les élèves tunisien en écriture, la non – maîtrise de l'orthographe française est un problème majeur. Ce constat est corroboré par une enquête menée auprès des élèves de la 9^{ème} année de base dans le cadre de notre travail de DEA en 2004.

Considérant que la maîtrise du français constitue un élément –clé de la réussite scolaire et sachant que l'orthographe est une composante importante de cette langue comme le souligne Manesse : « la langue est le moyen d'entrer dans les savoirs et c'est aussi un moyen de sélection pour faire des études. Elle se donne dans une forme et dans des normes

¹ La loi n° : 2002-80 du 23 juillet 2002

² Naffati H. et Queffélec A., « Le français en Tunisie », *Le Français en Afrique*, n°18, 2004, pp.11-111.

dont l'orthographe fait partie, et il n'y a pas le choix »¹, il apparaît essentiel de contribuer à l'amélioration des compétences orthographiques chez les élèves tunisiens.

La finalité de la recherche que nous menons est d'ordre didactique. Une recherche en didactique ne peut être réduite à un ensemble de recommandations ou de recettes données à des enseignants ; elle ne peut se limiter non plus à une réflexion cantonnée dans les modèles théoriques. Elle est plutôt inscrite dans le paradigme « pratique, théorique, pratique ». S'alignant sur la position de Véronique et al. (2009, p.8) pour qui « l'analyse des erreurs commises lors de l'apprentissage d'une langue étrangère demeure un objet de travail pour la didactique du français langue étrangère », nous avons choisi l'analyse des erreurs dans les productions écrites des élèves comme point de départ.

Nous avons commencé notre travail par une analyse de la situation à partir des documents officiels, des programmes, des manuels et des guides relatifs à l'enseignement du français dans le contexte tunisien. Ces éléments regroupés constituent la partie préliminaire permettant aussi de faire la description d'un état des lieux, laquelle peut révéler les points forts et les faiblesses de l'enseignement de l'orthographe en Tunisie. Pour compléter cette phase de recherche et pour pouvoir continuer en se fondant sur des bases solides, il nous a fallu consulter les modèles théoriques en rapport avec la question de l'orthographe pour disposer d'outils et d'éléments théoriques nous permettant d'entamer la deuxième phase de notre travail.

Les méthodes de recherche utilisées dans le domaine de l'orthographe, surtout celles qui sont qualifiées de qualitatives, sont centrées sur la production graphique. Certaines consistent à dicter aux élèves un texte, c'est le cas, par exemple de la recherche menée par Danièle Manesse et André Chervel (1989) ou celle de Danièle Manesse et Danièle Cogis (2007), d'autres consistant à dicter aux élèves des phrases ciblant un point orthographique précis à partir de quoi les représentations des élèves sont étudiées à travers leurs commentaires « métagraphiques », C'est le cas, par exemple de la recherche menée par Danièle Cogis (2005).

Nous avons agi autrement dans notre enquête en choisissant d'analyser un corpus de productions écrites des élèves tunisiens. Au terme de cette analyse, des questionnaires sont

¹ Danièle Manesse, in interview réalisé pour le site SNUipp-FSU, disponible sur http://www.snuipp.fr/spip.php?article_5406, consulté le 02/04 /2009.

proposés aux élèves et aux enseignants afin de dégager les causes des difficultés orthographiques des élèves.

Dans ce qui suit, nous donnerons tout d'abord un aperçu de notre problématique sur laquelle sont fondées nos hypothèses de recherche, suivi d'une exposition des hypothèses de travail. Par la suite, nous exposerons les grandes lignes de notre méthodologie de recherche (contexte, sujet, instruments et critères d'évaluation et traitement des données) et présenterons les résultats obtenus que nous interpréterons en nous référant successivement à chacune de nos hypothèses de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

1. Problématique :

L'erreur orthographique chez les apprenants constitue la bête noire des enseignants du français et des enseignants de la langue en général. L'objectif premier d'un enseignant c'est d'éviter que ses élèves commettent des erreurs, ou bien qu'ils commettent le moins d'erreurs possible. Or, les vérifications de la qualité des productions écrites des élèves tunisiens font découvrir très souvent des apprenants éprouvant les plus grandes difficultés : difficultés liées à la conjugaison et à l'ensemble de la morphologie, difficultés liées au vocabulaire, difficultés à exprimer son originalité et sa créativité, difficultés à respecter les caractéristiques des types de discours mais surtout difficultés à maîtriser des faits orthographiques. Devant cette situation, les enseignants sont le plus souvent incapables de remédier à leurs lacunes. Leurs interventions sont ponctuelles, se limitant la plupart du temps au simple relevé des erreurs, correction et proposition d'exercices, dans le cadre d'une séance de correction des productions écrites ou dans le module de révision¹. Mais le problème demeure entier : la plupart des apprenants continuent à commettre les mêmes erreurs et les enseignants procèdent très souvent de la même façon en proposant des raccourcis sans que les causes véritables du dysfonctionnement soient identifiées.

Les recherches en didactique de français permettent de repenser le problème. Chercher les causes véritables du dysfonctionnement et proposer des moyens pour venir en aide aux enseignants et aux apprenants, telle est la démarche, à la fois de critique et d'action, de la didactique.

A l'heure où la maîtrise du français écrit est une condition sine qua non pour la réussite scolaire au lycée d'autant que la plupart des matières scientifiques sont enseignées en langue française, il est indispensable de développer des compétences scripturales chez les élèves tunisiens pour leur permettre d'accéder à l'information scientifique et de rendre compte de leur acquis scientifique en rédigeant dans une langue française correcte.

¹ « Conçu dans la perspective d'une pédagogie de soutien qui tient compte des lacunes des élèves et de l'hétérogénéité des classes, le module de révision permet au professeur de poursuivre et d'infléchir son action en vue d'une mise à niveau constante. » (Instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, 2005)

D'ailleurs, dans l'enquête concernant les enseignants des matières scientifiques que nous évoquerons ultérieurement, les réponses des enseignants à la question : « la mauvaise maîtrise du français a-t-elle, d'après vous, un rôle sur les difficultés des élèves dans votre matière ? » sont à 94.44% en accord avec l'idée que la mauvaise maîtrise du français a un impact négatif sur l'apprentissage des contenus scientifiques et sur les résultats.

Envisager des aides efficaces suppose de les fonder sur une réelle perception des causes de l'échec des stratégies orthographiques et de prendre en compte les différences saillantes entre la langue française et la langue arabe, langue d'origine des apprentis scripteurs.

Certes, nos élèves orthographient mal parce que l'orthographe française est difficile et parce que le contenu orthographique qui leur est présenté ne répond pas à leur besoin immédiat, si nous prenons en considération le contexte dans lequel est enseigné le français en Tunisie, mais ils le font surtout parce que cette orthographe est enseignée dans de mauvaises conditions et parce qu'elle est mal enseignée.

2. Hypothèses :

Au cours des années consacrées à cette recherche, nos hypothèses ont été transformées soit par les lectures dont nous nous sommes fait l'écho dans les pages des chapitres précédents, soit parce que nous ne les considérons plus avec le même intérêt. En conséquence, certaines ont disparu de notre champ d'action, d'autres se sont affinées. Ainsi, compte tenu des dimensions de la problématique, nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

Hypothèse n°1

Avant d'aborder la question de l'orthographe en Tunisie, il conviendrait de s'interroger sur la nature du français en Tunisie. Il est indispensable de rappeler un principe éducatif de base selon lequel ce sont les contextes d'enseignement et d'apprentissage qui doivent orienter la conception et l'élaboration des méthodes pédagogiques (Miled, 2002). Cela signifie que pour enseigner une langue, il est opportun de savoir ce qu'elle représente dans le pays où elle est enseignée et comment elle est réellement perçue et utilisée par les apprenants. « Apprendre une langue seconde ou une langue étrangère suppose d'abord que l'apprenant accepte « l'étrangeté » de la nouvelle langue (Trévisse 1992a) et fasse preuve de sensibilité aux différences entre les langues antérieurement acquises, dites langue(s) source(s), et la langue cible. » (Véronique et al., 2009, p.7)

Selon les programmes officiels en vigueur, le français est la première langue étrangère constituant pour l'élève « un moyen complémentaire :

-pour communiquer avec autrui ;

-pour découvrir d'autres cultures, et en particulier la culture française ;

-pour accéder à l'information scientifique et technique. »¹

Le français en Tunisie s'inscrit, donc, dans la sphère étendue et hétéroclite de la langue étrangère, mais c'est une langue étrangère qui a une position particulière dans le pays : s'agit-il d'une langue seconde puisqu'elle est investie d'un rôle plus étendu que celui qui est propre à une langue étrangère, à savoir des fonctions sociales et institutionnelles qu'une langue étrangère n'a pas ?

Nous pensons que l'analyse du statut de la langue française en Tunisie pourrait nous éclairer sur le problème de l'orthographe en Tunisie.

Hypothèse n°2

Nous nous inspirons -dans l'élaboration de cette hypothèse- de nombreux travaux sur l'enseignement – apprentissage de l'orthographe.

B. Pothier (1996) constate que les erreurs commises par les élèves ne proviennent pas toujours de la méconnaissance de règles d'orthographe. En effet, beaucoup d'erreurs, en particulier dans les classes du cycle primaire, sont dues à un problème de prononciation. Elles donneront lieu à des erreurs phonogrammiques. Un enfant qui prononce mal un mot ne peut pas l'écrire juste. Dans le même contexte Catach (1980) souligne qu'on ne devrait jamais exiger d'un élève qu'il applique à l'écrit ce qu'il n'a pas dominé à l'oral.

En s'en tenant au système graphique de Nina Catach (1980), nous pouvons répertorier les erreurs orthographiques en trois classes : les fautes phonogrammiques², les fautes morphogrammiques et les fautes logogrammiques.

Ces réflexions nous autorisent à émettre l'hypothèse suivante :

Les fautes phonogrammiques commises par les élèves tunisiens sont d'abord liées au fait que les élèves n'entendent pas certaines différences phonétiques qui sont

¹ Programmes de Français, Enseignement secondaire, septembre 2008, p. 3.

² Les termes « phonogrammiques, morphogrammiques, logogrammiques » sont empruntés à Nina Catach (1980).

phonologiquement pertinentes en français (liées par exemple aux nasales ou à certaines consonnes), en raison certes du « crible phonologique » de leur langue maternelle (à l'inverse du système consonantique, le système vocalique de la langue française est plus riche que celui de la langue arabe : les confusions sont essentiellement vocaliques : [i]- [y] * *approfondu* pour *approfondi*, **aventire* pour *aventure*, par exemple) mais aussi parce qu'ils n'ont pas appris à les discriminer antérieurement. Ils orthographient mal parce qu'on ne les a pas suffisamment entraînés à entendre ces différences, et à les reproduire. L'orthographe du français implique la maîtrise du système phonologique de cette langue, en particulier quand elle est apprise comme une langue étrangère, chose qui est difficile à réaliser dans les classes de français en Tunisie puisque la plupart des enseignants tunisiens (surtout ceux du primaire) n'accordent aucune importance à la qualité de la diction (articuler correctement, choisir l'intonation adéquate, réaliser convenablement les segmentations et les liaisons). Cela pose sur le plan purement didactique, le problème de la formation des instituteurs et des professeurs de français ainsi que leur formation continue ; Il ne suffit pas de faire la réforme des programmes, encore faut-il la continuer par la réforme des attitudes didactiques des enseignants (les acteurs, qui ont en commun avec les enseignants et les journalistes de devoir savoir bien lire ou dire un texte, apprennent dans les écoles d'art dramatique à articuler correctement, à choisir l'intonation adéquate, à réaliser convenablement les segmentations et les liaisons. Pourquoi les enseignants seraient-ils en reste?) L'université se doit elle aussi, d'introduire cet enseignement et d'adapter le contenu de son enseignement aux besoins de ses étudiants.

Les fautes morphogrammiques sont liées à ce que les élèves ne savent pas manipuler, ou ils savent mal, les notions métalinguistiques et les raisonnements qui permettent de savoir si un mot est, dans tel contexte, un « adverbe » ou un « adjectif », par exemple. Or nous savons que « le développement de la conscience métalinguistique des enfants et adolescents est sans doute l'une des clés de la réussite orthographique, notamment avec une orthographe comme celle du français qui ne se contente pas de « signifier » les phonèmes » (Jaffré et Reuter, 1985, p. 3)

Ces fautes sont donc d'ordre cognitif, de même que les fautes logogrammiques, d'où la nécessité de doter les élèves d'un savoir métalinguistique qui répond à leur besoin réel et de les encourager à la lecture du texte français car, comme le souligne Danièle Manesse : « la mémorisation de mots d'abord vus dans des textes écrits, reconnus et identifiés, est le moteur essentiel de leur acquisition ; la lecture dont l'importance s'accroît

avec l'avancée dans le cursus scolaire, est, en tout état de cause, la source active de l'orthographe lexicale et la fréquence des pratiques d'écrits contrôlés est la condition de sa stabilisation. »(2007, p.154). L'acquisition de la compétence orthographique suppose aussi l'acquisition d'automatismes graduellement conduits. Ce qui nous amène à s'interroger sur le rapport de l'élève tunisien à la lecture du texte français et son incidence sur l'acquisition de l'orthographe française.

Hypothèse n°3

L'arabe classique, langue à vocalisme pauvre (6 phonèmes) et consonantisme riche (26 phonèmes) s'écrit et se lit de droite à gauche et la graphie des mots transcrit leur prononciation. L'absence du concept « orthographe » dans cette langue est très significative à cet égard. En effet, la seule maîtrise de l'alphabet suffit au scripteur pour pouvoir transcrire correctement tout énoncé correctement prononcé.

Les voyelles de l'arabe, au nombre de trois ([α], [u] et [i]) sont représentées non par des lettres, mais par des marques diacritiques notées au-dessus et au-dessous des consonnes. En l'absence des voyelles à l'écrit, on transcrit moins qu'on ne prononce.

Par contre, l'orthographe française est caractérisée par la complexité des relations entre sons et lettres, qui sont loin d'épouser la forme mathématique idéale de la bijection. Ce constat nous autorise à émettre l'hypothèse suivante :

Ces différences saillantes vont engendrer des obstacles qui empêcheraient les scripteurs tunisiens, apprenant une langue étrangère, en l'occurrence le français ici, de transcrire correctement les mots, d'autant plus que l'arabe tunisien a une spécificité (qu'il conviendrait de dégager) par rapport à l'arabe classique. De ce fait, les erreurs orthographiques des élèves tunisiens auraient une spécificité qu'il conviendrait de démontrer.

Hypothèse n°4

Nous pensons que le degré d'exposition des élèves tunisiens à la langue française est un facteur qui agit sur leurs compétences orthographiques. Plus les élèves sont exposés à la langue française et plus ils performant dans leurs écrits.

3. Principes Méthodologiques

Dans cette partie nous allons faire le point sur l'état des compétences orthographiques des élèves tunisiens - qui n'est pas forcément, comme nous le verrons ultérieurement, une conséquence d'un manque de connaissances en la matière, mais dépend le plus souvent de l'application plus ou moins efficace de celles-ci ; en effet, la distinction entre savoirs et la mise en œuvre de ces savoirs s'avère tout à fait pertinente en matière d'orthographe. Cette distinction correspond à la dichotomie proposée par Dominique Ducard (1995, p. 181) entre savoir l'orthographe et savoir orthographier- et sur leurs représentations du phénomène orthographique.

Pour mener à bien cette recherche, il convient de procéder par l'évaluation des acquis des élèves. Mener une enquête à propos de l'orthographe auprès des élèves au démarrage d'une année scolaire nous permet d'avoir accès à leurs connaissances et d'évaluer leurs compétences orthographiques après 9 ans d'enseignement de base. A l'entrée au lycée les élèves doivent maîtriser des compétences linguistiques en langue française qui leur permettront de poursuivre leur scolarité au lycée sans difficultés d'autant plus que, comme nous l'avons montré¹, le français est doté, à partir de la première année secondaire, d'une nouvelle fonction : il devient un médium d'enseignement. De ce fait, maîtriser le français écrit est une garantie, mais pas la seule, pour maîtriser les autres apprentissages en langue française.

Pour mieux connaître les compétences orthographiques des élèves de la première année secondaire en situation de production écrite, nous avons recueilli et analysé des données dans le cadre d'une recherche dont nous décrivons la démarche dans ce qui suit.

3.1. Données recueillies

3.1.1. Les productions écrites

Des données, écrites, sont recueillies auprès de deux types de public, les élèves et les enseignants qui pourraient nous informer sur l'origine des erreurs de leurs élèves. L'enquête qui est menée auprès des élèves comprend deux types de données : des productions écrites : nous avons choisi de procéder à la réalisation de cette tâche à un moment charnière de la scolarité : la première année de l'enseignement secondaire qui

¹ À ce propos voir notre première partie, chapitre 1.

marque le début du cycle secondaire après 9 ans d'enseignement de base totalement arabisé. La production soumise à l'évaluation est un exercice scolaire de type « rédaction », activité d'expression relativement libre qui permet à l'élève de mobiliser ses ressources en français, de combiner des compétences de nature différentes (grammaticales, discursives, pragmatiques...) en vue de produire un texte significatif autour d'une macro-fonction : raconter.

L'évaluation de la compétence orthographique des élèves passe donc par l'examen de leurs productions finales qui sont la manifestation concrète de leurs savoirs orthographiques en situation. C'est à travers elles seules que nous pouvons juger de leur acquisition réelle. Les erreurs qu'on rencontre dans ces productions sont l'indice d'un réel savoir sur la norme de l'orthographe. Porter un regard sur ces erreurs, les examiner en profondeur dans le but de découvrir où les élèves sont parvenus dans leur appropriation de l'orthographe française et chercher les causes de dysfonctionnement tel est notre principe de travail.

Les productions écrites sont effectuées durant l'horaire habituel de la classe. Le sujet que nous avons proposé est étroitement lié à l'expérience sociale et culturelle des élèves et les textes attendus figurent parmi les types textuels mentionnés dans les programmes.

La familiarité de l'élève avec la tâche à effectuer est un point déterminant dans le choix du sujet. La tâche devrait en effet être relativement simple sur le plan cognitif et faire appel aux ressources langagières de l'élève. Sur le plan cognitif, la charge est, on le sait, réduite si les éléments suivants sont plus ou moins familiers à l'élève : le type de tâche, le sujet, le type de texte, la connaissance du contexte et de l'arrière-plan, le savoir socio-culturel. Dans le cas du sujet proposé pour l'enquête, la familiarité de l'élève avec le domaine de référence et avec le type de texte attendu (récit) sera un élément facilitateur qui devrait l'aider à anticiper le contenu et donc à centrer davantage son attention sur l'aspect linguistique (sur lequel nous focalisons notre travail). En revanche, cet ancrage dans le contexte expérientiel pourrait contribuer à favoriser la présence de la langue maternelle liées à ces événements et par là-même, être sources d'erreurs (interférences, calques, etc.). Ce sera, alors, l'occasion pour vérifier l'hypothèse de l'effet de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue française.

Le sujet proposé est : *un souvenir d'enfance (de peur, d'émotion, ...) t'a marqué. Raconte librement, en une vingtaine de lignes.*

Le thème du « souvenir » qui figure dans l'énoncé du sujet est un thème connu et étudié par les élèves de la première année secondaire. Ces élèves ont eu l'occasion, en 9^{ème} année de base, de lire des textes regroupés sous le thème de « émotions-sensations ». Ils ont donc un certain bagage linguistique en rapport avec ce thème, ce qui, par conséquent, nous permettrait d'avoir un corpus homogène au niveau du vocabulaire utilisé.

Le deuxième type de données est le questionnaire : il permet de recueillir des données quantitatives sur les attitudes adoptées par les sujets interrogés à propos de la question de l'orthographe. Cet outil nous permettra de faire émerger les représentations des élèves. Les questionnaires sont proposés aux élèves après l'analyse des productions écrites. Par ce fait, les questionnaires apporteront l'information précise et nécessaire à notre recherche. Le corpus recueilli comporte en tout 195 questionnaires.

3.1.2. Les questionnaires

Le corpus d'enquête comporte par ailleurs des données recueillies auprès des enseignants. Ces derniers sont conviés à s'exprimer par écrit en répondant à un questionnaire d'administration directe en rapport avec la question de l'orthographe.

Le choix du questionnaire comme méthode de recueil des représentations et des attitudes vis-à-vis de l'orthographe et son enseignement revient au fait que cet outil d'investigation permet à l'enseignant de se trouver seul devant les questions et d'avoir le temps suffisant pour répondre et pour mémoriser et peut choisir de mentionner telle ou telle information et de laisser l'autre. L'avantage de cette démarche réside dans le fait que l'enseignant se trouve libre de choisir le moment de répondre sans contraintes.

Les questions proposées sont essentiellement ouvertes. Ce type de questions permet de recueillir des réponses pertinentes dans le sens où l'enseignant aura plus de liberté d'expression, il n'est pas contraint par le choix d'une réponse parmi d'autres proposées, ce qui donne plus de véracité à ce qu'il évoque.

Nous avons limité le cadre des questions en sorte de porter seulement sur le rapport de l'orthographe avec la production écrite (place, critères d'évaluation) et de resserrer sur la question précise de l'orthographe : nature des difficultés orthographiques, origine des erreurs, éventuelles solutions.

Au total 118 productions écrites sont recueillies auprès de 118 enseignants : 64 enseignants de français et 54 enseignants des matières scientifiques de la première année

secondaire. Les professeurs interrogés exercent dans des lycées de différentes régions de la Tunisie. Signalons que le nombre prévu au départ était 200 questionnaires, mais nous n'avons pu obtenir que 118 réponses.

3. 2. Les compétences évaluées

Il est important de préciser ce que nous entendons par « productions écrites » afin de comprendre la constitution de la grille d'évaluation. Produire un texte écrit est défini comme la capacité à réaliser « une unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart, 1996, p.74). Un des points mis en valeur par cette définition générique est le caractère structuré du texte qui doit présenter un degré suffisant de cohérence pour créer chez le lecteur l'impression d'être face à un ensemble. Nous pensons que l'orthographe participe aussi à la cohérence d'un texte. En effet, il n'est pas besoin de rappeler qu'un texte mal orthographié est difficile à comprendre ; un travail plein de fautes d'orthographe prête à confusion, et l'objectif intentionnel visé par le message écrit ne peut être atteint. Honvault est catégorique sur ce point en soulignant qu'« il suffit de quelques écarts par rapport à la forme attendue pour que la communication perde toute efficacité, même si la relation aux unités de l'oral est respectée, ainsi que la relation aux unités morphologiques. » (Honvault, 1995, p.44)

Produire un texte écrit dans une activité relativement ouverte comme c'est le cas ici (le thème déclencheur laisse une grande part d'initiative au scripteur) peut permettre d'obtenir une image assez large des compétences de l'élève. C'est en effet la possibilité pour lui de faire la preuve de ce dont il est capable à la fin d'un cycle scolaire (savoirs et savoir-faire maîtrisés), la tâche de production l'amenant à mobiliser et à combiner différentes compétences langagières (orthographiques, grammaticales, lexicales, textuelles) qui peuvent être soumises à évaluation comme le souligne Jean-Pierre Jaffré : « ce qui fait la compétence orthographique d'un individu, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite. Or cela s'apprend, en écrivant et en décomposant les différents temps de cet acte complexe : les mises en forme d'un texte, son orthographe proprement dite, sa réécriture, etc. Comme on dit : "Ecrire c'est réécrire" ». ¹ D'un autre côté, ces productions écrites pourraient nous renseigner sur les stratégies de contournement que l'élève peut avoir -éviter les mots qu'il ne sait pas écrire - (pratique que nous avons

¹ Jean -Pierre Jaffré in Interview réalisé pour le site BienLire par Laurence Jung, professeur. Mise en ligne en mai 2004.

observée chez les élèves que nous avons en charge et que le test exploratoire effectué au début de l'enquête a confirmée), ce sera pour nous l'occasion d'analyser ces stratégies et d'en tirer profit.

3.3. Lieux d'enquête

Dix neuf lycées sont retenus, les critères de répartition retenus sont : établissements situés dans les villes côtières/ établissements situés dans des villes à l'intérieur du pays. Ces établissements accueillent des élèves dont les familles appartiennent à des catégories socioprofessionnelles différentes ; mais il n'a pas été tenu compte de ce paramètre. Cette répartition est dictée, d'une part, par notre souci de donner à notre échantillon une représentativité fiable, du moment que l'enquête recouvre les différentes régions de la Tunisie, et d'autre part par notre besoin de vérifier l'hypothèse de départ : la maîtrise des compétences orthographiques par les élèves tunisiens a un rapport avec le degré d'exposition à la langue française. Les compétences orthographiques des élèves tunisiens seraient de ce fait influencées par le facteur géographique

Le nombre de productions écrites recueillies figure dans le tableau 12.

| Régions | Zone urbaine | Effectif | | | Zone rurale | Effectif | | |
|-----------------------|--------------------------------|----------------|------------|------------|---------------------------|------------|------------|------------|
| | | G ¹ | F | T | | G | F | T |
| Centre et Sud du pays | <i>Lycée Ezzouhour</i> | 12 | 13 | 25 | <i>Lycée El ala</i> | 08 | 20 | 28 |
| | | | | | <i>Lycée Hassi frid</i> | 08 | 15 | 23 |
| | <i>Lycée Sidi Bouzid</i> | 07 | 16 | 23 | <i>Lycée Mareth</i> | 16 | 19 | 35 |
| | | | | | <i>Lycée Sned</i> | 14 | 13 | 27 |
| Nord-Ouest | <i>Lycée kmais Hajri</i> | 13 | 22 | 35 | <i>Lycée krib</i> | 08 | 18 | 26 |
| | <i>Lycée Imtiez</i> | 13 | 14 | 27 | | | | |
| | <i>Lycée Slimen Ben Slimen</i> | 13 | 14 | 27 | <i>Lycée kalaat Sinan</i> | 07 | 18 | 25 |
| Villes côtières | <i>Lycée Sokra</i> | 10 | 15 | 25 | <i>Lycée Mhamdia</i> | 09 | 15 | 24 |
| | <i>Lycée Elwardia</i> | 05 | 19 | 24 | <i>Lycée El alia</i> | 10 | 24 | 34 |
| | <i>Lycée Bizerte</i> | 06 | 15 | 21 | <i>Lycée bni Kalled</i> | 13 | 32 | 45 |
| | <i>Lycée Ibn Abi Dhief</i> | 11 | 16 | 27 | | | | |
| Total | 9 | 90 | 144 | 234 | 10 | 111 | 136 | 297 |

Tableau 13 : Lieux d'implantation des établissements sélectionnés

¹ G= garçon, F= fille, T= total

4. Description du corpus

4.1. Les effectifs

L'étude a été réalisée auprès de 531 élèves tunisiens, âgés de 15 à 18 ans, appartenant à 19 classes différentes dont une appartenant au lycée pilote, où sont scolarisée une élite d'élèves choisis pour leurs fortes moyennes au concours¹ d'entrée aux lycées pilotes. Les noms et les prénoms des élèves étant masqués pour préserver l'anonymat des participants. Le corpus d'étude comprend au total, 531 copies de productions écrites réparties de la manière suivante : 330 copies rédigées par des filles et 201 copies rédigées par de garçons appartenant à différentes régions : villes du nord (Tunis, Ariana, Bizerte, Ben Arous) villes du nord- Est(Nabeul, Zaghouan), ville du nord-ouest(Jendouba, Kef, Béja, Siliana), villes du sud(Gabes, Gafsa), ville du centre(Kasserine, Kairouan, Sidi Bouzid). Le principe de codage des productions qui a été adopté est simple : les productions sont numérotées de 1 à 531 pour garder l'anonymat des participants à l'enquête.

Dans cette enquête, nous n'avons pas pris en compte la variable sexe, seule une enquête de grande envergure pourrait rendre compte de l'effet de cette variable sur les compétences orthographiques des élèves tunisiens. Toutefois, l'écart entre le nombre des filles et celui des garçons dans le système éducatif tunisien est une réalité à signaler².

4.2. Remarques préliminaires sur le choix du sujet et la passation

Un test exploratoire a précédé l'enquête proprement dite pour valider le protocole. Une trentaine d'élèves ont rédigé le sujet de l'enquête. Après avoir fait le premier dépouillement du corpus recueilli, nous avons relevé quelques lacunes. Quelques élèves ont manifesté une incompréhension de l'énoncé. Cela nous a permis d'apporter quelques rectifications à la consigne, qui était jugée un peu longue. Ayant choisi d'analyser les acquisitions orthographiques à travers les productions écrites des élèves, nous avons recueilli des devoirs sur table, produits pendant les cours.

Notre démarche était de rassembler des travaux écrits qui puissent refléter le mieux possible le niveau réel des compétences orthographiques chez le public observé, et ce dans une même période. Cela n'a pas été facile.

¹ Au terme de la neuvième année de base un concours est organisé pour l'entrée aux lycées pilotes.

² Les statistiques de 2006 /2007 réalisées par le Ministère de l'éducation et de la formation révèle un écart entre le nombre des garçons du secondaire (213094) et celui des filles(288658).

4.3. Analyse de copies d'élèves

Partant du fait, d'une part, que l'erreur révèle les difficultés des élèves dans leur apprentissage de l'orthographe et d'autre part que l'erreur est un objet de réflexion et de connaissance et « un phénomène constitutif de l'apprentissage, un état de conception à travailler, la manifestation d'une manière personnelle de se représenter les choses et l'expression d'une cohérence à transformer » (Odile et Jean Veslin 1992, p. 58), nous avons opté pour une démarche qui se base sur l'analyse des erreurs relevées dans les productions écrites des élèves. Il s'agit pour nous d'avoir une idée sur l'ampleur du problème de l'orthographe auquel sont confrontés les élèves tunisiens.

4.3.1. Outils d'analyse

A la fin des années 1970, un nouveau élan à l'analyse des erreurs est donné par les travaux de recherche de Nina Catach et son équipe sur l'orthographe française (Catach, 1980 ; Catach *et al.*, 1980). Les auteurs analysent le fonctionnement du système orthographique du français, et pour traiter des erreurs, ils proposent un relevé et un classement à but « préventif » (Catach et al, 1980, p. 10), tout en adoptant une conception constructive de l'erreur : les erreurs sont « normales et fortement informatives en pédagogie » (Catach, 1980, p. 9).

La grille élaborée par ces travaux est théorique et adopte une problématique linguistique et structurale pour le relevé et la description des erreurs qu'elle permet de hiérarchiser selon l'appartenance au système linguistique et des règles de correspondance phonie-graphie. Il faut souligner que la typologie en question a connu un grand succès, si l'on en juge par les applications auxquelles elle a donné lieu en didactique de l'orthographe (par exemple, M. Gey, 1979 ; R. Honvault, 1985 ; D.Cogis, 2005). Cette typologie a été perçue comme permettant une description linguistique affinée des erreurs orthographiques.

Cependant, il faut évoquer également la complexité d'emploi et une certaine lourdeur de la typologie. Elle nécessite, notamment, de la part de l'utilisateur, une solide formation en linguistique. Plus profondément, c'est la catégorisation des erreurs à partir d'une grille pré-établie qui pose problème, dans la mesure où elle repose sur des interprétations relatives à des fonctionnements présumés dont on ne sait rien en vérité de leur origine

Cette typologie des erreurs orthographiques, telle qu'elle a été conçue, a pour objectif de permettre la construction d'hypothèses expliquant des erreurs commises, mais, comme

c'est souvent le cas, une seule erreur peut être classée dans différentes cases de la typologie, ce qui ne simplifie pas l'élaboration d'une progression pédagogique adéquate.

A titre d'exemple, **l'orske*(copie 292), peut être analysé à la fois en tant qu'une erreur de segmentation et /ou mauvaise reconnaissance des unités du mot. Autrement dit, s'agit-il d'une erreur à dominante phonogrammique n'altérant pas la prononciation, ou bien d'une erreur à dominante logogrammique ? Le classement n'est pas univoque ou direct.

La question d'analyser des erreurs et d'élaboration de typologies occupe toujours les chercheurs, d'autant plus qu'il reste aujourd'hui ardu d'établir un classement exhaustif des erreurs des apprenants tant la diversité semble être le maître mot en la matière. Pour notre recherche nous avons opté pour un outil qui pourrait être adapté au contexte tunisien. Ainsi, pour répertorier les erreurs orthographiques commises par les élèves, nous nous sommes inspiré de la grille typologique élaborée par André Chervel et Danièle Manesse (1989, p.160). Cette grille de classification des erreurs orthographiques présente l'avantage de la clarté et de la simplicité d'utilisation ; elle est plus proche de la pédagogie et des soucis des enseignants. Son intérêt réside, non seulement dans sa capacité à regrouper des faits orthographiques, mais également dans la possibilité qu'elle offre de repérer des difficultés de nature différentes, d'envisager des hypothèses relatives aux contraintes cognitives et langagières qui sont associées aux différents types de difficultés orthographiques.

Nous avons apporté des modifications à la grille pour la rendre encore plus simple et plus informative en regroupant les erreurs d'ordre grammatical en une seule catégorie (type 5) et les erreurs d'ordre lexical en une seule catégorie (type6). A partir de l'ensemble de ces données, nous avons essayé de cerner les erreurs dans les copies et d'établir une catégorisation afin de répondre à la question suivante : sur quels genres de fautes d'orthographe les élèves butent-ils ? Nous avons retenu sept catégories de fautes. Chaque type d'erreur est suivi d'un exemple de forme erronée relevé dans le corpus recueilli.

| Types d'erreur | Définitions | Exemples d'erreur |
|-----------------------|---|--|
| T1 ¹ | Mauvais découpage du mot ; mot sauté ou tronqué | <i>et va nuit</i> (pour <i>évanoui</i>) |
| T2 | Aberration dans la représentation des sons | <i>l'hobitale</i> (pour <i>l'hôpital</i>) |
| T3 | Substitution de mot | <i>mais</i> (pour <i>mets</i>) |
| T4 | Cumul de fautes grammaticale et lexicale | <i>Les haume</i> (pour <i>les hommes</i>) |
| T5 | Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou mal représentée | <i>les *bagagent</i> <i>une arbres</i> |
| T6 | Orthographe lexicale | <i>prommenade</i> |
| T7 | Signes orthographiques et majuscules | <i>évenement</i> |

Tableau 14 : typologie des fautes d'orthographe

¹ Les types d'erreurs seront indiqués sous les formes : T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7.

CHAPITRE 2

LES ÉLÈVES TUNISIENS ET L'ORTHOGRAPHE

L'orthographe constitue un obstacle à tous les niveaux de l'enseignement : quelle que soit l'activité mise en place, l'absence de maîtrise orthographique ralentit la progression et nécessite de faire régulièrement le point sur telle ou telle dimension du code qu'est l'écriture de la langue française. Et l'entreprise semble de prime abord sans fin si on ne considère pas l'acquisition de l'orthographe comme une priorité et cela ne contredit en rien l'esprit des nouveaux programmes en français : la maîtrise des discours passe avant tout par des savoir-faire au niveau inférieur qu'incarnent la phrase et le texte. L'orthographe fait partie intégrante de la communication et n'est pas uniquement une norme décrochée. La cohérence des textes produits nous semble largement tributaire de la maîtrise de l'orthographe. Dès lors, il est urgent d'établir un diagnostic précis sur les compétences orthographiques des élèves dans le cadre de la production écrite pour pouvoir entreprendre quoi que ce soit.

L'analyse des résultats est éclairée par des critères qui sont quantifiables, ce qui a permis de procéder à un traitement statistique des données. Ces analyses nous ont évidemment conduit à des statistiques descriptives (moyenne, écart type) en faisant des regroupements divers des sujets (par lycée, par région). Des analyses statistiques de comparaison entre les performances des groupes ont été principalement privilégiées pour vérifier les hypothèses émises.

Cette partie consacrée à la présentation des résultats est organisée selon les objectifs de la recherche. Plus précisément, nous allons d'abord présenter les résultats qui nous permettent de mieux évaluer l'impact des difficultés orthographiques sur les compétences scripturales des élèves (objectif 1), pour ensuite en venir à examiner de plus près leurs erreurs orthographiques (objectif2). Nous consacrerons ensuite une attention particulière aux spécificités des erreurs dues au contexte tunisien.

1. Résultats quantitatifs

1.1. Textes recueillis

Le corpus total est constitué de 531 textes. Avant même d'en entamer la lecture, le correcteur a procédé par compter le nombre des mots du texte pour indiquer si la copie se désignait explicitement comme incomplète. Ces premières notations visaient à la fois à

évaluer le respect de la consigne de longueur et à tirer une estimation globale de la productivité. Nous avons procédé à une première répartition détaillée selon les lycées pour avoir une idée précise sur les capacités de production écrite des élèves appartenant aux régions citées ci-dessus.

En analysant les 531 productions, nous avons constaté qu'un certain nombre d'opérations phrastiques, textuelles et discursives sont réalisées par un grand nombre des scripteurs de manière problématique. Ces opérations sont : la mise en correspondance de phonèmes/graphèmes entraînant des erreurs orthographiques, la gestion de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale, la gestion de la continuité textuelle et plus précisément de la cohésion textuelle, la gestion de la segmentation textuelle (gestion de la ponctuation textuelle).

1.2. La longueur des textes

Pour avoir plus de précision sur les compétences scripturales des élèves, nous avons jugé utile de procéder à un décompte des mots par texte. En effet, le style d'écriture peut varier d'un élève à un autre ce qui peut biaiser l'enquête.

La lecture du tableau 15 nous informe sur les compétences scripturales des élèves enquêtés, du moins sur la longueur des textes qui constitue un premier critère de réussite ou d'échec. Les chiffres montrent un grand écart entre les régions. Ainsi, par exemple, les élèves de *la Marsa*, ville côtière du nord de la Tunisie, produisent des textes plus longs que ceux produits par les élèves de *Hassi Frid*, ville du sud ouest de la Tunisie : 25 élèves parmi 27, du lycée de *la Marsa*, produisent des textes de plus de 150 mots, alors que 4 élèves seulement parmi 23, de la ville de *Hassi Frid*, dépassent les 150 mots dans leurs productions. Ce constat renforce notre idée de départ selon laquelle le degré d'exposition à la langue française a un impact sur les compétences linguistiques des élèves tunisiens. Les élèves des régions côtières (*Tunis, Nabeul, Bizerte, Ariana...*) sont plus exposés à la langue française que les élèves des autres régions (*Kef, Jendouba, Siliana, Béja, Kairouan...*), de ce fait la longueur de leurs textes reflète leur capacité à produire. Quant au rapport de la longueur des textes avec le problème de l'orthographe, nous montrerons dans les chapitres qui suivent que la mauvaise maîtrise des compétences orthographiques empêche les élèves de produire des textes longs : ils s'abstiennent d'écrire de peur de commettre des erreurs ou ils recourent à des stratégies de contournement. Le tableau qui suit nous donne une idée sur les compétences scripturales des élèves enquêtés.

| Lycées | Le nombre de mots par texte | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| | Textes de moins de 50 mots | Textes de 50 à 100 mots | Textes de 100 à 150 mots | Textes de 150 à 200 mots | Textes de plus de 200 mots |
| <i>Elwardia(Tunis)</i> | 0 | 7 | 10 | 3 | 4 |
| <i>La Marsa(Tunis)</i> | 0 | 0 | 2 | 15 | 10 |
| <i>Sokra(Ariana)</i> | 3 | 9 | 5 | 5 | 3 |
| <i>HassiFrid(Kasserine)</i> | 4 | 11 | 4 | 2 | 2 |
| <i>Ezzouhour(Kasserine)</i> | 0 | 9 | 14 | 2 | 0 |
| <i>Béni Kalled (Nabeul)</i> | 0 | 9 | 17 | 7 | 12 |
| <i>Slimane ben Slimane (Zaghouan)</i> | 0 | 13 | 7 | 4 | 3 |
| <i>El Ala (Kairouan)</i> | 1 | 3 | 10 | 9 | 5 |
| <i>Lycée pilote (Bizerte)</i> | 0 | 0 | 1 | 8 | 12 |
| <i>7 nov El Alia(Bizerte)</i> | 0 | 6 | 11 | 10 | 7 |
| <i>7nov Mohamédia (Ben Arous)</i> | 0 | 4 | 12 | 5 | 3 |
| <i>Kmais Hajri(Jendouba)</i> | 0 | 3 | 12 | 13 | 7 |
| <i>Mareth (Gabes)</i> | 8 | 11 | 12 | 3 | 1 |
| <i>Imtiez (Kef)</i> | 1 | 0 | 12 | 10 | 4 |
| <i>Kalaat Sinan (Kef)</i> | 1 | 10 | 9 | 5 | 0 |
| <i>Sned (Gafsa)</i> | 2 | 15 | 6 | 4 | 0 |
| <i>Sidi Bouzid</i> | 1 | 9 | 7 | 5 | 1 |
| <i>Téboursouk (Béja)</i> | 1 | 11 | 12 | 5 | 1 |
| <i>El krib (Siliana)</i> | 3 | 12 | 6 | 4 | 1 |
| Total | 25 | 142 | 162 | 119 | 76 |

Tableau 15 : Nombre de mots par copie

Ces premiers résultats de type quantitatif constituent une première entrée pour l'analyse des copies d'élèves enquêtés. L'analyse de la qualité des productions en est la deuxième étape.

2. Résultats qualitatifs

Un total de 5460 erreurs a été relevé dans les 531 textes écrits par les élèves. Chaque erreur correspond à une transcription incorrecte d'un « graphème » défini comme « *la plus petite unité distinctive et significative de la chaîne écrite, lettre ou groupe de lettre, signifiant soit un phonème, soit un morphème* » (Catach, 1980, p. 27). Signalons que chaque fois que nous rencontrons plus qu'une erreur par mot nous prenons en compte la gravité de l'erreur. Ainsi si un mot renferme, par exemple, une erreur d'aberration dans la représentation des sons et une erreur sur les signes orthographiques et majuscules, c'est le premier type d'erreur qui sera pris en compte. Le tableau 16 va illustrer la distribution des sept catégories d'erreurs dans les textes recueillis.

| Types d'erreur | Définitions | Nombre d'erreurs | pourcentages |
|-----------------------|---|-------------------------|---------------------|
| T1 | Mauvais découpage du mot | 261 | 04.78% |
| T2 | Aberration dans la représentation des sons | 1358 | 24.87% |
| T3 | Substitution de mot | 146 | 02.67% |
| T4 | Cumul de fautes grammaticale et lexicale | 92 | 01.68% |
| T5 | Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou mal représentée | 1956 | 35.82% |
| T6 | Orthographe lexicale | 1019 | 18.66% |
| T7 | Signes orthographiques et majuscules | 628 | 11.50% |

Tableau 16: Les principales erreurs orthographiques

Ces chiffres bruts nous donnent une première idée sur la quantité et la qualité des erreurs orthographiques commises par les élèves enquêtés. Le nombre d'erreurs est relativement important. En effet, le nombre moyen d'erreurs commis par chaque élève s'élève à 10.28. En ce qui concerne la qualité des erreurs commises, les difficultés de transcription de certains faits orthographiques se répartissent d'une façon inégale comme le montre le tableau suivant :

| | Erreur type 1 | Erreur type 2 | Erreur type 3 | Erreur type 4 | Erreur type 5 | Erreur type 6 | Erreur type 7 |
|-------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Nombre moyen d'erreurs | 0.49 | 2.55 | 0.27 | 0.17 | 3.68 | 1.91 | 1.18 |

Tableau 17: nombre moyen d'erreurs de chaque type par élève

Même si les chiffres doivent être considérés avec prudence, ils permettent de dégager un certain nombre de tendances. D'abord, les résultats montrent qu'il s'agit d'une population très hétérogène que ce soit en quantité ou en qualité d'erreurs commises. Le tableau 16 offre un panel assez diversifié en ce qui concerne les capacités orthographiques des élèves. Ensuite, il est intéressant de constater que, globalement, les erreurs relevant de la mauvaise transcription des sons sont importantes chez les élèves évalués. Ces erreurs

comprennent des omissions de phonèmes dans les mots (par exemple « *gaçon » pour « garçon ») ou des confusions de phonèmes (par exemple « *compagne » pour « campagne » l'une des erreurs les plus récurrentes dans les productions évaluées). Le grand nombre de mots transcrits de manière phonétique mais dont la transcription reste souvent très loin de l'orthographe correcte est un phénomène qu'on observe majoritairement dans le groupe des élèves. Leur système langagier encore peu stable et moins riche de vocabulaire se reflète dans des transcriptions approximatives. Parfois la compréhension de ces transcriptions n'est possible que dans le contexte et on peut deviner l'effort qu'a fourni l'élève en essayant d'écrire un mot dont il n'était pas sûr de ni de la prononciation ni de l'orthographe. On trouve des exemples comme : *sonwiches (copie7), *ausicour (copie401). La présence de telles transcriptions qui sont loin de l'orthographe attendue peuvent donc indiquer un niveau encore relativement faible en français. Les élèves se rappellent apparemment d'une unité sonore correspondant à un mot, mais leurs connaissances ne sont qu'approximatives, ce qui peut expliquer leurs difficultés de transcription.

L'analyse du corpus nous met devant une autre réalité : face à l'orthographe, les élèves tunisiens ne sont pas égaux. En effet, comme le montre le tableau 18, les compétences orthographiques des élèves varient d'un lycée à l'autre. Ainsi si nous procédons à une comparaison entre quelques lycées nous serons devant une grande diversité de performances que ce soit en quantité d'erreurs commises ou en qualité. Le nombre d'erreurs commises par les élèves du lycée *Kmais Hajri* (situé au nord-ouest du pays) est 281 alors que le même nombre d'élèves (35) du lycée *Mareth* (situé au Sud du pays) ont commis 327 erreurs. Les élèves d'un lycée du sud commettent, de ce fait, 46 erreurs de plus que les élèves d'un lycée du nord-ouest et 54 erreurs de plus que les élèves d'un lycée d'une ville côtière (*El alia*). Le tableau 18 va illustrer la distribution des sept catégories d'erreurs dans les lycées.

| Lycées | Nombre d'élèves | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | Total |
|--------------------------|-----------------|------------|-------------|------------|-----------|-------------|-------------|------------|-------------|
| <i>Elala</i> | 28 | 26 | 87 | 17 | 05 | 146 | 80 | 55 | 416 |
| <i>Sokra</i> | 25 | 19 | 43 | 10 | 03 | 90 | 46 | 23 | 234 |
| <i>Elwardia</i> | 24 | 15 | 54 | 08 | 07 | 92 | 47 | 46 | 269 |
| <i>Mhamdia</i> | 24 | 14 | 60 | 07 | 02 | 80 | 55 | 34 | 252 |
| <i>Slimen ben Slimen</i> | 27 | 25 | 65 | 08 | 03 | 80 | 47 | 39 | 267 |
| <i>Lycée El alia</i> | 34 | 07 | 50 | 09 | 05 | 80 | 85 | 37 | 273 |
| <i>7 nov. Bizerte</i> | 21 | 00 | 16 | 00 | 01 | 26 | 19 | 11 | 73 |
| <i>Ezzouhour</i> | 25 | 16 | 108 | 02 | 05 | 117 | 43 | 23 | 314 |
| <i>Hassi Frid</i> | 23 | 10 | 79 | 04 | 05 | 123 | 56 | 15 | 292 |
| <i>Kmais Hajri</i> | 35 | 07 | 80 | 05 | 03 | 93 | 59 | 34 | 281 |
| <i>Mareth</i> | 35 | 13 | 88 | 03 | 03 | 124 | 63 | 33 | 327 |
| <i>Bni Kalled</i> | 45 | 18 | 50 | 11 | 02 | 106 | 55 | 59 | 301 |
| <i>Sned</i> | 27 | 15 | 70 | 06 | 08 | 142 | 49 | 21 | 311 |
| <i>Elkrib</i> | 26 | 08 | 104 | 06 | 05 | 89 | 48 | 15 | 275 |
| <i>Sidi Bouzid</i> | 23 | 15 | 93 | 07 | 06 | 114 | 56 | 24 | 315 |
| <i>Tboursouk</i> | 30 | 21 | 116 | 11 | 06 | 121 | 46 | 44 | 365 |
| <i>Kalaat Sinan</i> | 25 | 06 | 97 | 07 | 03 | 108 | 42 | 45 | 308 |
| <i>Imtiaz</i> | 27 | 20 | 80 | 04 | 14 | 141 | 76 | 42 | 377 |
| <i>Ibn Abidhief</i> | 27 | 06 | 18 | 21 | 06 | 84 | 47 | 28 | 210 |
| Total | 531 | 261 | 1358 | 146 | 92 | 1956 | 1019 | 628 | 5460 |

Tableau 18 : Répartition des erreurs par lycée

Afin de pouvoir interpréter ces chiffres, il faut d'abord calculer une moyenne qui permet une comparaison. Les chiffres bruts ne sont que difficilement interprétables entre autre à cause du nombre variable d'élèves dans une classe. Il y a par contre la moyenne d'erreurs commises par élève qui peut nous fournir une première information par rapport au nombre d'erreurs dans les différents lycées. Les lycées qui viennent en tête en quantité d'erreurs sont : le lycée *El ala* (situé au centre du pays) avec une moyenne d'erreurs de 14.85 par

élève, vient en deuxième place le lycée *Imtiaz* (situé au nord-ouest du pays) avec une moyenne d'erreurs de 13.96 par élève, suivi du lycée de Sidi Bouzid (situé au centre du pays) avec une moyenne d'erreurs de 13.69. Les lycées qui présentent le moins d'erreurs sont : lycée *7 novembre Bizerte* (situé au Nord du pays) avec un nombre moyen d'erreurs de 3.47, suivi du lycée *Ibn Abidhief* (situé au nord du pays) avec une moyenne de 7.77 erreurs par élève. Le tableau 19 récapitule ces chiffres.

| Lycées | Nombre d'élèves | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | Nombre moyen d'erreurs par élève |
|--------------------------|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|----------------------------------|
| <i>Elala</i> | 28 | 0.92 | 3.10 | 0.60 | 0.17 | 5.71 | 2.85 | 1.96 | 14.85 |
| <i>Sokra</i> | 25 | 0.76 | 1.72 | 0.40 | 0.12 | 3.60 | 1.84 | 0.92 | 9.36 |
| <i>Elwardia</i> | 24 | 0.62 | 2.25 | 0.33 | 0.29 | 3.83 | 1.95 | 1.91 | 11.20 |
| <i>Mhamdia</i> | 24 | 0.58 | 2.50 | 0.29 | 0.08 | 3.33 | 2.29 | 1.41 | 10.5 |
| <i>Slimen ben Slimen</i> | 27 | 0.92 | 2.40 | 0.29 | 0.11 | 2.96 | 1.74 | 1.44 | 9.88 |
| <i>El alia</i> | 34 | 0.20 | 1.47 | 0.26 | 0.14 | 2.35 | 2.5 | 1.08 | 8.02 |
| <i>7 nov. Bizerte</i> | 21 | 00 | 0.76 | 00 | 0.04 | 1.23 | 0.90 | 0.52 | 3.47 |
| <i>Ezzouhour</i> | 25 | 0.64 | 4.32 | 0.08 | 0.20 | 4.68 | 1.72 | 0.92 | 12.56 |
| <i>Hassi Frid</i> | 23 | 0.43 | 3.43 | 0.17 | 0.21 | 5.34 | 2.43 | 0.65 | 12.69 |
| <i>Kmais Hajri</i> | 35 | 0.20 | 2.28 | 0.14 | 0.08 | 2.65 | 1.68 | 0.97 | 8.02 |
| <i>Mareth</i> | 35 | 0.37 | 2.51 | 0.08 | 0.08 | 3.54 | 1.80 | 0.94 | 9.34 |
| <i>Bni Kalled</i> | 45 | 0.40 | 1.11 | 0.24 | 0.04 | 2.35 | 1.22 | 1.31 | 6.68 |
| <i>Sned</i> | 27 | 0.33 | 2.59 | 0.22 | 0.29 | 5.25 | 1.81 | 0.77 | 11.51 |
| <i>Elkrib</i> | 26 | 0.30 | 4 | 0.23 | 0.19 | 3.42 | 1.84 | 0.57 | 10.57 |
| <i>Sidi Bouzid</i> | 23 | 0.65 | 4.04 | 0.30 | 0.26 | 4.95 | 2.43 | 1.04 | 13.69 |
| <i>TbourSouk</i> | 30 | 0.70 | 3.86 | 0.36 | 0.20 | 4.03 | 1.53 | 1.46 | 12.16 |
| <i>Kalaat Sinan</i> | 25 | 0.24 | 3.88 | 0.28 | 0.12 | 4.32 | 1.68 | 1.80 | 12.32 |
| <i>Imtiaz</i> | 27 | 0.74 | 2.96 | 0.14 | 0.51 | 5.22 | 2.81 | 1.55 | 13.96 |
| <i>Ibn Abidhief</i> | 27 | 0.22 | 0.66 | 0.77 | 0.22 | 3.11 | 1.74 | 1.03 | 7.77 |

Tableau 19 : Nombre moyen d'erreurs de chaque type par élève par lycée

2.1. Des écarts entre les régions

Nous observons des disparités selon les régions : deux régions se distinguent par la faiblesse de leurs résultats : le Centre et le Sud du pays et le Nord- Ouest qui ont un taux élevé pour chaque type d'erreur et très supérieur à la moyenne globale comme le montre le tableau 20. Par contre les résultats des élèves des villes côtières sont nettement supérieurs à ceux des élèves des régions indiquées ci-haut.

Le tableau qui suit présente les résultats contrastés des élèves selon leur appartenance aux trois régions. L'écart entre les performances des élèves est très important. Les élèves des régions du Sud et du Nord-ouest obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux des élèves appartenant aux régions côtières.

| Régions | Nombre d'élèves | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 |
|------------------------------|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Centre et Sud du pays | 161 | 0.59 | 3.26 | 0.28 | 0.19 | 4.75 | 2.15 | 1.06 |
| Nord-Ouest | 170 | 0.51 | 3.18 | 0.24 | 0.20 | 3.71 | 1.87 | 1.28 |
| Villes côtières | 200 | 0.39 | 1.45 | 0.33 | 0.13 | 2.79 | 1.77 | 1.19 |

Tableau20 : Comparaison du nombre moyen d'erreurs par région

2.2. Les erreurs de type phonétique : des écarts importants entre les élèves

Comme le montre le tableau 21, les croisements effectués indiquent qu'il y a des différences significatives entre les résultats.

| Régions | Nombre moyen d'erreurs de type 2 |
|------------------------------|----------------------------------|
| Centre et Sud du pays | 3.26 |
| Nord-ouest | 3.18 |
| Villes côtières | 1.45 |

Tableau 21 : Comparaison de la répartition des erreurs de type phonétique

Ce qui frappe dans cette étude, ce sont les différences entre les régions. Statistiquement parlant, l'écart entre les régions est significatif. En effet, tandis que la moyenne des erreurs orthographiques de type phonétique s'élève dans la région du Sud et du Centre du pays à 3.26 par élève, elle ne dépasse pas 1.45 par élève dans les villes côtières. Ainsi, les élèves des villes côtières (milieu socioéconomique favorisé) font moins d'erreurs de type phonétique que leurs pairs des régions de l'intérieur (milieu socioéconomique défavorisé). Cela est en relation avec le degré d'exposition à la langue française. En effet, dans l'environnement social des relations marchandes informelles, des espaces de convivialité, dans les relations de proximité, le français tend à être utilisé naturellement.

Par contre, les élèves issus des milieux défavorisés sont exposés de manière moins fréquente et moins régulière au français que leurs camarades des régions côtières. Ils ont donc moins de contact au niveau de l'oral avec la langue française. Il semble naturel que dans ces conditions la maîtrise du code phonographique prenne plus de temps que dans les conditions plus favorables des élèves des régions côtières.

L'école n'a rien fait pour combler à ce déficit et réduire l'écart entre les régions. En effet, si l'on peut dire que les productions recueillies sont le résultat d'un mauvais apprentissage, c'est parce qu'elles sont, dans l'ensemble, le reflet d'un français parlé dont les élèves ne possèdent qu'une maîtrise imparfaite. Si ces écrits reflètent le niveau de compétence de l'oral, c'est que l'école, au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, n'a pas rempli son rôle. Si on se trouve à l'écrit avec des « variantes approximatives » c'est que la pédagogie utilisée se révèle tout à fait inadaptée. Il est clair, pour ne citer qu'une seule procédure pour l'apprentissage de l'orthographe, que ces élèves, contrairement à leurs homologues francophones, n'ont pas été amenés à comparer ce qu'ils entendaient en français à ce qu'ils voyaient à l'écrit¹. Donc, ils produisent ce qu'ils pensent être de l'écrit du français en utilisant les formes du français telles que perçues au travers de l'unique communication verbale.

2.3. L'orthographe grammaticale : une difficulté pour tous les élèves

Les données du tableau 22 indiquent que l'orthographe grammaticale est la partie la moins réussie dans les productions écrites des élèves soumis à l'évaluation. Le nombre moyen d'erreurs de ce type commis par les élèves est assez important, il varie entre 2.79 et 4.75. Toutefois, la répartition de ces erreurs est influencée aussi par le paramètre géographique comme le montre le tableau suivant :

| Régions | Nombre moyen d'erreurs d'orthographe grammaticale |
|-----------------------|---|
| Centre et Sud du pays | 4.75 |
| Nord-ouest | 3.71 |
| Villes côtières | 2.79 |

Tableau 22: Comparaison de la répartition des erreurs d'orthographe grammaticale

Le milieu sociolinguistique influence encore une fois les acquisitions orthographiques des élèves. Quand on sait que l'acquisition de l'orthographe grammaticale est tributaire d'habiletés métalinguistiques, de mémorisation, d'automatisme mais aussi de

¹Nous pensons ici à l'activité toute simple du type « j'entends » le son [ʒ], « je vois » : « j », « g ».

professionnalisme de la part des enseignants et quand on sait qu'un grand nombre de ces derniers préfèrent travailler dans les villes côtières, on comprend alors pourquoi les résultats des élèves des villes côtières sont nettement plus supérieurs que les autres.

2.4. L'orthographe lexicale : inégalités de stock lexical

Comparées aux erreurs de type phonétique et d'orthographe grammaticale, les erreurs d'orthographe lexicale sont de moindre importance mais l'écart entre les régions est une réalité même s'est pas aussi significatif que le précédent. Le tableau 23 montre que le nombre moyen d'erreurs commises par les élèves varie selon les régions de 1.77 à 2.15.

| Régions | Nombre moyen d'erreurs d'orthographe lexicale |
|------------------------------|--|
| Centre et Sud du pays | 2.15 |
| Nord-ouest | 1.87 |
| Villes côtières | 1.77 |

Tableau 23 : Comparaison de la répartition des erreurs d'orthographe lexicale

La majorité des rédactions présente une orthographe lexicale aléatoire et variable d'une copie à l'autre. Le plus souvent cette orthographe est de type perceptuel, c'est-à-dire une transposition approximative d'une forme phonique directement influencée par le système phonologique de la langue première de l'élève. Pour ce phénomène, tout se passe comme si ces élèves n'avaient été que peu ou prou en contact avec l'écrit français.

A la lecture du tableau, il semble que le degré d'exposition à la langue française est pertinent dans l'acquisition de l'orthographe lexicale. Si on prend en compte le fait que la lecture est source d'acquisition du lexique, ceci veut dire que l'élève qui a plus de chance de lire étoffera son stock lexical et commettra moins d'erreurs lexicales. Or les élèves de l'intérieur du pays n'ont pas la même chance que ceux des villes côtières. Leur contact avec le français écrit ne dépasse pas les frontières de l'école, ce qui les prive d'une vraie chance pour améliorer leurs compétences orthographiques.

3. Typologie des erreurs

Après avoir exposé des résultats bruts, nous passerons à la description des erreurs selon leur nature.

L'erreur de type 1 « touche plus généralement à l'identification du mot comme entité dans la chaîne parlée. L'élève n'a pas eu conscience de l'existence indépendante d'une

unité lexicale» (Manesse, 2007, p.73). Le mot est par conséquent coupé en deux ou trois parties ou au contraire, deux ou trois mots sont regroupés en un seul.

Le poids de ce type d'erreurs est relativement important. Avec les 261 erreurs relevées dans le corpus, ce type d'erreur occupe la cinquième place dans l'ensemble du corpus d'erreurs qui s'élève à 5460 erreurs. Nous n'allons pas mentionner toutes les erreurs mais nous allons nous contenter d'évoquer les erreurs récurrentes.

Nous avons relevé des erreurs de deux types : des erreurs d' « hyper segmentation » et des erreurs où il y a absence de « segmentation lexicale ». Concernant les erreurs du premier type, on trouve des formes comme **et va nuit* (copie 403), **est vanuire* (copie 123) (pour *évanoui*) ; **sur tou* (copie 365), **sur tout* (copie 326) (pour *surtout*) ; **par ce que* (copie 440, copie 79, copie 62, copie 49, copie 130, copie 145, copie 193), **par se qu'il* (copie 452) (pour *parce que*) ; **l'orske* (copie 292), *l'orsque* (copie 67, copie 28, copie 131, copie 303,) **lors que* (copie 74) (pour *lorsque*) ; **année versaire* (copie 17, copie 234, copie 231), **année verseur* (copie 476) (pour *anniversaire*), **un coroiayable* (pour *incroyable*) (copie 407), **pour quoi* (copie 20, copie 426), **pour koi* (copie 120) (pour *pourquoi*) ; **en somblent* (pour *ensemble*) (copie 288).

Dans le cas d'absence de segmentation lexicale, nous avons relevé des formes comme **ausicour* (copie 401), **auscours* (copie 238, copie 135), **oscour* (copie 107, copie 36) (pour *au secours*) ; **savedir* (copie 38), *savedire* (copie 340) (pour *cela veut dire*) **despoir* (copie 79) (pour *d'espoir*) **ambane* (copie 64) (pour *en panne*), **femal* (copie 501) (pour *fait mal*).

Notons que des erreurs comme **en somblent* ou *ambane* renferment des aberrations dans la représentation des sons en plus du mauvais découpage des mots. S'alignant sur la position de Manesse pour qui « les erreurs les plus graves sont les fautes de langue » (Manesse, 2007, p. 72), nous avons préféré les classer dans cette catégorie d'erreurs car nous pensons que le degré de gravité est plus élevé quand il s'agit d'un mauvais découpage des mots. L'accès au sens d'un texte, où les mots sont mal découpés, est rendu difficile en raison de sa qualité orthographique problématique.

L'erreur de type 2 « regroupe tous les mots dont la représentation phonétique est aberrante » (Manesse, 2007, p.73). Avant de parler de ce type d'erreur, il faut rappeler qu'au début de notre enquête, nous avons effectué un test exploratoire sur une trentaine d'élèves pour ajuster le travail d'enquête proprement dite.

Comme le montre le tableau 17, ce type d'erreurs occupe la 2^{ème} position, en nombre d'erreurs dans le corpus total, soit 1358 erreurs, c'est-à-dire plus que le quart des erreurs commises (24.87%). Nous étudierons ici ce type d'erreurs selon le classement suivant :

- **Les erreurs d'omission**

- a) Omission d'une voyelle**

C'est la voyelle [ə] qui est concernée par la plupart des omissions. Quand elle constitue l'unique voyelle d'un mot monosyllabique (*ce, se, de, le...*), cette voyelle est systématiquement préservée et correctement orthographiée. Dans les autres cas la transcription de cette voyelle est l'objet d'hésitation. Les élèves ont tendance à n'écrire que ce qu'ils entendent ou croient entendre. Ils n'ont pas suffisamment conscience de l'autonomie relative de l'écrit.

Le cas de la voyelle [ə] est problématique. Parmi les fonctions que le *e* graphique possède: l'unification des marques du genre, l'unification des marques verbales et la distinction des homonymes. Cependant, et concernant l'unification des marques du genre, si l'absence du *e* est en français le signe de reconnaissance (en cas d'alternance) du masculin, la présence de ce *e* n'est pas obligatoirement le signe de reconnaissance du féminin, tel est le cas de : *pape, verbe, adulte, architecte*, etc. (Catach, 1980, p. 216)

On trouve des formes comme : **unpossibl*(copie85) (pour *impossible*), *je me *rappel* (copie402)(pour *je me rappelle*), **detext*(copie409)(pour *déteste*), **tristex* (copie251)(pour *tristesse*), **le vacons*(copie422)(pour *les vacances*), **chous*(copie359)(pour *chose*), **cassorol*(copie369)(pour *casserole*), **la lectur*(copie296)(pour *la lecture*), **ummobil*(copie138)(pour *immobile*), **j'ai applé*(copie 255)(pour *j'ai appelé*).

- b) omission d'une consonne**

Nous avons relevé des formes erronées telles que : **cacteriser*(copie 431)(pour *caractérise*), **l'arbe*(copie1)(pour *arbre*), **sonwiches*(copie7)(pour *sandwich*), **se dipute*(copie186)(pour *se dispute*)

- c) Omission d'une syllabe**

Nous trouvons des formes comme : **tilligent* (copie191) (pour *intelligent*) **plaudise* (copie440)(pour *applaudisse*), **bouteage* (copie378) (pour *embouteillage*), **s'apple* (copie348)(pour *s'appelle*), **frayé*(copie372)(pour *effrayé*), **le crenoues*(copie238) (pour *grenouille*), **escpmle*(copie 456) (pour *exemple*), **manfique* (copie 81) (pour *magnifique*).

Comme nous le remarquons, la transcription du yod pose problème aux élèves. Le caractère inconnu du segment concerné rend peu audible les syllabes à transcrire.

- **Les erreurs d'adjonction**

- a) Adjonction d'une voyelle**

Nous avons rencontré des formes comme : **la calasse* (copie29) (pour *la classe*), **la peluit* (copie423)(pour *pluie*), **bilissé*(copie 437)(pour *blessé*), **feroui*(copie357)(pour *fruit*), **le feleur*(copie293)(pour *fleur*), **lorseque*(copie106) (pour *lorsque*), **secolaire* (copie 24) (pour *scolaire*), **sepectateurs* (copie450) (pour *spectateurs*),etc. . Ce type d'erreur est très fréquent chez les locuteurs tunisiens, dont le parler a régulièrement recours à une « voyelle d'appui », de sorte que le groupe CCV est transformé en CVCV. Les emprunts tels que « برويت » *barwita* » (*brouette*), « فولة » *foulara* » (*foulard*) (Baccouche, 1980, p.462 et 474), par exemple, sont courants dans le parler tunisien.

- b) adjonction de la voyelle[ə] en finale**

Ce type d'erreur est présent dans des formes comme : **l'hobitale*(copie401, copie 411, copie 428, copie 442)(pour *l'hôpital*), **ma soeure*(copie420)(pour *ma sœur*), **plaisire*(copie 432), **couchemares*(copie 447)(pour *cauchemar*), **le trotteoire*(copie 382)(pour *le trottoir*), **viruse*(copie407)(pour *virus*), **suvenire*(copie 359)(pour *souvenir*), **une vilme*(copie 286)(pour *film*), **mon routoure*(copie118)(pour *retour*), **son fice*(copie70)(pour *son fils*), **sevenire*(copie 201)(pour *souvenir*). Ces erreurs sont, semble-t-il, des cas patents de généralisation de l'emploi de *e* final dans les noms féminins, ou dans les mots nécessitant l'ajout d'un *e* final pour faire « sonner » la consonne précédente.

- c)Adjonction d'une consonne**

Nous avons remarqué la transcription des formes comme : **les piliers* (copie 437) (pour *les pieds*), **preffeuseurs* (copie239)(pour *professeur*), **un oragle* (copie243)(pour *orage*), **solustion* (copie 85)(pour *solution*), **compettitision* (copie127) (pour *compétition*).

- **Choix fautif d'une voyelle ou d'une consonne**

- a)Choix fautif de voyelles orales**

Ce type d'erreurs est de loin le plus fréquent dans les copies des élèves interrogés.

- 1° Emploi de[i]**

-A la place de [y] : **milticolore* (copie414)(pour *multicolore*), **ambulance* (copie432), **se sitie* (copie 449), **inflience* (copie389)(pour *influence*), **brisquement* (copie394)(pour *brusquement*), **je capture*(copie269)(pour *capture*).

-A la place de [e] : **mon chiri*(copie 408), **l'eti* (copie 411), **midécament* (copie427),**inconvinions* (copie415)(pour *inconvenient*), **la mison* (copie423)(pour *maison*), **téléphone* (copie443), **midicament* (copie360), **dicide* (copie243)(pour *décide*), **comidi* (copie92)(pour *comédie*), **télivition* (copie95).

-A la place de [ə] : **primière*(copie 418)(pour *première*), **bisoïn*(copie427)(pour *besoin*), **mercredi*(copie233)(pour *mercredi*), **ausicour*(copie401)(pour *au secours*)

2° Emploi de [u]

-A la place de [o] : **les chouses*(copie409), **boucoup*(copie413), **doucteur*(copie 413), **gouche*(copie 420)(pour *gauche*), **un mouter*(copie422)(pour *moteur*), **à couse*(copie423)(pour *à cause*), **couchemares*(copie 447)(pour *cauchemar*), **mousqué*(copie386)(pour *mosquée*), **proublème*(copie389)(pour *problème*), **foutou*(copie352)(pour *photo*). Signalons que le mot **doucteur* est calqué sur l'arabe classique *دكتور* « *douktour* ».

3° Emploi de [ə]

-A la place de [i] : **revière*(copie 397),

-A la place de [u] : **cette sevenir*(copie 424)(pour *souvenir*)(cette erreur est présente dans 27 copies), **sedin*(copie269)(pour *soudain*).

- A la place de [y] : **stepufait* (copie 431), **menute*(copie 437)

-A la place de [o] : **premenade* (copie243) (pour *promenade*), **chefeur* (copie503)(pour *chauffeur*, **becoup* (copie79) (pour *beaucoup*).Notons que le mot *beaucoup* est transcrit d'une façon erronée dans 35 copies, quant au mot **chefeur*, il est calqué sur l'arabe tunisien *شيفور* « *chifour* ».

4° Emploi de [e]

-A la place de [œ] : **plaire* (copie 399) (pour *pleure*).

-A la place de [i] : **méraacle* (copie421), **resqué* (copie421), **accédent* (copie428) (pour *accident*), **l'opétale*(copie 428), **dérige*(copie434), **bougé* (copie386)(pour *bougie*),**démanche* (copie273)(pour *dimanche*), **respairer* (copie250)(pour *respirer*),

**sérence* (copie 262)(pour *silence*), **bécycllette* (copie100, copie 428)(pour *bicyclette*), **vésage* (copie141)(pour *visage*).

-A la place de [y] : **conjégaison*(copie284)(pour *conjugaison*), **fétur*(copie25)(pour *futur*), **pénie*(copie305)(*punie*)

-A la place de [o] : **l'étouroute*(copie264)(pour *l'autoroute*)

5° Emploi de [o]

-A la place de [u] : **oblier*(copie 401)(pour *oublier*), **sodin*(copie411)(pour *soudain*), **je n'oblirai*(copie 418)(pour *je n'oublierai*), **overte*(copie370)(pour *ouverte*)

-A la place de [œ] : **en plorant*(copie 247)(pour *en pleurant*)

-A la place de [ə] : **grolotte*(copie262)(pour *grelotte*), **chomise*(copie40)(pour *chemise*)

6° Emploi de [y]

-A la place de [e] : **je blusi*(copie 411)(pour *blessé*),

-A la place de [i] : **munte*(copie421)(pour *minute*),

-A la place de [u] : **suvenir*(copie387)(pour *souvenir*),

7° Emploi de [a]

-A la place de [ε] : **se divartire*(copie414)(pour *se divertir*), **évanemants* (copie201)(pour *événements*).

8° Emploi de [œ]

-A la place de [e] : **vreument*(copie257)(pour *vraiment*),

- A la place de [o] : **seuvage*(copie133)(pour *sauvage*). Signalons que le mot **seuvage* est calqué sur l'arabe tunisien *سوفاج* *soufaj* » emprunté au français *sauvage*.

b) Confusion entre nasales

1° choix fautif de [ã] au lieu de [ɑ̃]

La forme erronée **compagne* (pour *campagne*) est sans conteste la plus fréquente dans les copies des élèves. 33 copies parmi les 531 copies recueillies renferment cette forme, ce qui est problématique car, après 7 ans d'apprentissage du français, un grand nombre d'élèves (6.54% dans le cas de notre enquête) ne parviennent pas à discriminer les phonèmes [ã] et [ɑ̃]. D'autres formes sont présentes mais avec une moindre fréquence

comme par exemple : **monge* (dans 12copies)(pour *mange*), **dons* (dans 11copies)(pour *dans*), **enfonce* (dans 7copies)(pour *enfance*), **gronde* (dans 7copies)(pour *grande*), **pront* (dans 6copies)(pour *prend*), **mamon* (dans 5copies)(pour *maman*), **jombe* (dans 5copies)(pour *jambe*), **quond* (dans 4copies)(pour *quand*), **chombre* (dans 4copies)(pour *chambre*) . Nous avons relevé aussi des formes comme : **chonge*(copie402)(pour *change*), **sonté*(copie403)(pour *santé*), **tromble*(copie414)(pour *tremble*), **vacons*(copie422)(pour *vacances*), etc.

Signalons à cet égard que la transcription des nasales pose aux élèves tunisiens beaucoup de problèmes en raison certes du “ crible phonologique ” de leur langue maternelle, mais aussi parce qu’ils n’ont pas maîtrisé leur prononciation à l’école primaire. Le temps imparti à la perception des différences phonétiques est réduit à dix minutes par séance dans les écoles primaires, alors qu’on ne trouve aucune trace de cette activité dans la suite du cursus scolaire. S’ajoute à cela le manque des moyens (magnétophones, cassettes, etc.) dans les écoles primaires. C’est ce qui prive ces élèves de vraies occasions d’écoute et de reproduction de certaines différences phonétiques qui sont phonologiquement pertinentes en français. Par conséquent, les élèves orthographient mal parce qu’on ne les a pas suffisamment entraînés à entendre ces différences et à les reproduire. La maîtrise de l’orthographe française implique une certaine orthophonie de cette langue.

2° choix fautif de [ã] au lieu de [ẽ] (ou de [œ])

C’est la forme **mentenant*(pour *maintenant*) qui est récurrente dans le corpus, elle est présente dans 6 copies suivie par la forme **chemen* (pour *chemin*) présente dans 3 copies. D’autres formes sont présentes comme par exemple : *santire* (pour *ceinture*)(copie411), **un coufan* (pour *couffin*)(copie 316), **antime* (pour *intime*)(copie111), **examans* (pour *examens*)(copie220, **prentemps* (pour *printemps*)(copie454), etc.

3° choix fautif de [ã] au lieu de [õ]]

La transcription du mot *tomber* a posé problème à six élèves qui ont reproduit la forme **tembait* dans les copies 390, 117, 344, 199, 460, 501. La forme **Kouchan* (pour *cochon*) est reproduite deux fois. Nous avons relevé aussi des formes comme **ballan* (pour *ballon*) (copie350, copie 456), **mon encle* (pour *mon oncle*) (copie103, copie 121), **prisan* pour *prison*) (copie83), **mentagne* (pour *montagne*) (copie54), **baten* (pour *baton*) (copie369), etc.

c) choix fautif de consonnes

C'est surtout l'opposition de voisement (sourde/sonore) qui a constitué une source de difficulté pour les élèves interrogés. Parmi les consonnes sourdes, ce sont les occlusives qui ont le plus tendance à être confondues les unes avec les autres.

1° Assourdissement des occlusives sonores :

[p] au lieu de [b] : le terme *beaucoup* est transcrit incorrectement dans : * *poucoup* (copie58), **pouque* (copie430), **pecou* (copie98). Le mot *bibliothèque* est transcrit sous les formes suivantes : *pipliothèque* (copie350), *publiyothèque* (copie297). D'autres formes sont présentes comme : **la champre* (pour *chambre*) (copie430), **pagage*(pour *bagage*) (copie430), **tompé*(pour *tombé*) (copie119), etc.

2° Sonorisation des occlusives sourdes

[b] au lieu de [p] : le mot *hôpital* est transcrit d'une façon erronée dans 4 copies sous la forme **hobitale*(copies, copie 401, copie 411, copie 420, copie 442). Le mot *frappé* est transcrit incorrectement dans 3 copies (copie 420, copie 280, copie 456) sous la forme **frabé*. Nous avons relevé aussi des formes incorrectes comme : **basse*(pour *passé*)(copie396), **l'équibe*(pour *l'équipe*)(copie357), **abrès*(pour *après*)(copie366), **groube*(pour *groupe*)(copie 69), **campri*(pour *compris*)(copie472), **biblic*(pour *publique*)(copie478), etc.

3° confusion entre les occlusives [k] et [g]

[k] au lieu de [g] : nous avons relevé des aberrations comme : **croupe* (pour *groupe*)(copie387), **cauche* (pour *gauche*)(copie395), **conflé* (pour *gonflé*)(copie349), **carde* (pour *garde*)(copie354), **fatiqué* (pour *fatigué*)(copie102, copie 189), **recardé* (pour *regardé*)(copie324).

4° Assourdissement des constrictives sonores

[f] au lieu de [v] : nous avons rencontré des formes comme : **à haute fois* (pour *à haute voix*)(copie, copie 401, copie 414), **archiffe*(pour *archive*)(copie248), **je foit* (pour *je vois*)(copie196), **j'ouffre*(pour *j'ouvre*)(copie467).

5° Sonorisation des constrictives sourdes

[v] au lieu de [f] : le dépouillement des copies a révélé des incorrections comme : **vatigué* (pour *fatigué*)(copie352), * *vilme* (pour *film*)(copie 286), **vaite* (pour *faites*)(copie469).

• Transcription de [s]

Ce phonème pose beaucoup de problèmes orthographiques puisqu'il peut être transcrit de sept manières différentes. Si on se réfère à Catach (1980, p.160), on obtient la liste de variations suivantes :

-s : *sac, reste, iris*

-ss : *poisson, presse*

-c : *cent, cil, cygne*

-ç : *leçon, reçoit, reçu*

-sc : *science, ascenseur*

-t+i+voyelle : *initie, nation, question, les portions*

-x : *six, dix, soixante*

« Le graphème s est important en français non seulement par sa fréquence (il correspond au phonème consonantique le plus fréquent après [r] et [l], mais par ses multiples fonctions phonogrammiques (en alternance avec ss à l'intervocalique, et en occurrence avec c/ç) [...] Les principales difficultés proviennent du maintien des formes étymologiques(c/ç, sc, t+i+voy, x, xc, etc.) »(Catach, 1980, p. 161)

Pour les élèves tunisiens, le problème est double. La mauvaise connaissance du système phonographique du français constitue la première difficulté. Le problème est donc inhérent à la langue française elle-même. C'est donc l'existence de sept graphèmes pour transcrire le même phonème qui crée le problème pour ces élèves. Les règles contextuelles qui régissent l'emploi de ces graphèmes sont ignorées, d'où :

-la généralisation de l'emploi de *c* même devant *a* : **calle* (pour *salle*)(copie92), **lancait*(copie152, copie 312), **lancant*(copie266), **medecain*(copie159) ; ou devant *o* : **commencons*(copie28), **dancons*(copie486).

-la généralisation de *s* même entre voyelles : **grose*(copie409), **polise* (copie423), **vitese* (copie427), **chasons* (copie414), **quasette* (copie416), **douse* (copie449, copie83), **poison*(copie357, copie115), *, **diside*(copie98, copie189), **partisipé*(copie258), *

grimase(copie352), **réusite*(copie49,copie50), **profiseurs*(copie486)*boison* 488) , **plase*(copie159), **deside*(copie316), **fasilité*(copie130), **embrase*(copie8), **blis-ée*(copie195), **blusi*(copie411), **ramaser*(copie360), **casé*(copie81), etc.

Des formes comme : **recter*(copie316), **actident*(copie113), **tristex*(copie251), relèvent d'une incapacité de transcription du phonème[s].

La deuxième difficulté provient d'une mauvaise représentation phonique du mot, qui est un problème spécifique aux apprenants du français comme langue étrangère. Tel est le cas dans : **enucante*(pour *innocente*)(copie473), *l'engoise*(copie248), **blase*(copie192), etc.

• Transcription de [ʒ]

« Pour des raisons d'ordre calligraphique et étymologique, l'archigraphème¹ J(49% d'occurrence)est fortement concurrencé, surtout à la finale, par g(devant e,i,y) et par ge (devant a, o, u). »(Catach, 1980, p. 179). D'où la difficulté de transcrire les mots contenant le phonème [ʒ].

Dans le corpus analysé nous avons relevé des formes comme :

**intelligon*(copie406), **protégait*(copie237), **plongaient*(copie247), **gambes*(copie93 , **corajeux*(copie114), **nagai*(copie121), **m'allongai*(copie168), **dirigais*(copie475), **mongons*(copie486). Ces erreurs proviennent, d'une part, de la mauvaise connaissance du système phonographique français. En effet, les différentes graphies qui servent à transcrire le phonème [ʒ] sont source d'hésitation pour le scripteur. D'autre part, l'inexistence de telles alternatives pour transcrire le même phonème en arabe, où le phonème [ʒ] n'est représenté que par la seule graphie « ج », accentue le problème de transcription pour l'élève tunisien.

• Transcription des glides

Ces sons participent de la voyelle et de la consonne. Certains phonéticiens les appellent semi-voyelles ou semi-consonnes. Les glides du français contemporain sont : [ɥ](*huit*=[ɥit]), [j](*fille*=[fij]) et [w](*loi*=[lwa]). La transcription de ces sons pose problèmes aux élèves tunisiens.

¹ Nina Catach (1980, p. 17) définit cette notion comme étant un « graphème fondamental, représentant d'un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème ou au même archiphonème. Ex. : O pour *o, ô, au, eau*, etc. Cet ensemble peut ne contenir qu'un élément(ex. GN représentant gn). S'ajoutent en français trois « idiotismes graphiques » : X, OI, OIN, correspondant chacun à deux phonèmes. L'archigraphème est noté par la majuscule (O).

Nous avons relevé des formes erronées comme : **milleur* (402), **lwane* (pour *loin*) (copie 411), **rvielle* (copie424)(pour *réveille*),**les plier* (pour *les pieds*)(copie437), **piyage* (pour *piège*)(copie348),**miyere* (pour *meilleur*)(copie365),**crenoues* (pour *grenouille*) (copie238), **vielle* (pour *vieille*)(copie97),**La famil* (pour *la famille*)(copie 44).

Ces erreurs relèvent d'un phénomène de permutation de l'ordre voyelle-voyelle ou voyelle –consonne. Ces aberrations sont présentes dans des formes comme :

* *revielle*(pour *réveille*)(copie424), **plien*(pour *plein*)(copie378, 322, 339, 187, 472), **soliel*(pour *soleil*)(copie387, copie218)), **seil*(pour *ciel*)(copie395), **soudian*(pour *soudain*)(copie268), **ceuille*(pour *cueille*)(copie272), **s'etiendre*(pour *s'éteindre*)(copie4), **peice*(pour *pièce*)(copie309), **oiel*(pour *œil*)(copie151).

L'erreur de type 3 concerne l'emploi d'un mot à la place d'un autre. Le mauvais emploi des homophones est l'erreur la plus récurrente dans les copies des élèves.

Les erreurs de ce type constituent une série limitée : elle ne comporte que 146 formes erronées, face à 1956 erreurs du type 5, qui relèvent de l'orthographe grammaticale, et face à 1358 erreurs qui constituent des aberrations dans la représentation des sons.

Nous pouvons répertorier ces erreurs selon la fréquence décroissante des erreurs rencontrées.

-**moi* pour *mois* et inversement dans 14 copies

-**et* pour *est* et inversement dans 13 copies

-**quand* pour *quant* et inversement dans 12 copies

-**mais* pour *mes* et inversement dans 11 copies

L'erreur de type 4, « intermédiaire entre le domaine des fautes de langue et de lexique, et celles de grammaire, est la faute combinée de lexique et de grammaire. »(Manesse, 2007. p. 74)

Les erreurs de ce type constituent une série limitée : elle ne comporte que 92 formes erronées. On y trouve des formes comme : **il ramacent* (pour *ramasse*)(copie283), **les médecein*(pour *les médecins*)(copie407),**les haume*(pour *les hommes*)(copie 387), **catre joure*(pour *quatre jours*)(copie347), **tout les animeaux*(copie133), **la vant*(pour *le vent*)(copie220), **tout mes parant*(copie488),**des chause*(copie494), etc.

L'erreur de type 5 touche à l'orthographe grammaticale. Il s'agit de problèmes liés à l'accord en genre et en nombre, aux marques graphiques verbales régulières et à l'accord des participes. C'est la catégorie des erreurs la plus présente dans les productions écrites recueillies avec 1956 erreurs soit 35.82% de l'ensemble des erreurs relevées. Les problèmes d'accord en représentent une bonne partie. La difficulté apparaît surtout lorsque le mot « à accorder » précède le mot qui « commande l'accord » ou lorsque, dans l'ordre de succession normal, des « écrans » s'interposent entre les deux : tout se passe comme si la linéarité de la phrase prenait le pas sur sa structure, et la mémoire, sur l'analyse. Un grand nombre d'erreurs concernent l'incapacité de distinguer l'infinitif du participe passé. On peut classer ces erreurs comme suit :

-catégorie non représentée : sont classées dans cette catégories des graphies comme **une arbres(copie400)*, **son mains(copie401)*, *mes *amie (copie414)*, **un personne (copie414)*, **tout la vie (copie425)*, ** belle jours(copie427)*, *ma famille *arrivent(copie413)*, **nous reste(copie424)*, *une belle souvenir(copie450)*, **mon meilleur équipe(copie450)* où les élèves n'ont pas respecté la catégorie du genre et du nombre .

-catégorie mal représenté : figurent dans cette catégorie des formes comme **ces amis fatiguent (pour fatigués)(copie401)*, *les *bagagent(copie424)*, *tout le monde *était joyents(copie388)*, **les gazelles dances(copie352)*, **les singes joues(copie352)*, **les travailles(copie357)*, etc.

Remarquons qu'il y a des erreurs intelligentes qui font preuve d'une activité cognitive ou d'un raisonnement de la part des élèves. Si on examine de plus près la formation de « les **bagagent* », on peut dire que l'élève sait que « -ent » est la marque du pluriel, par conséquent il met cette marque chaque fois que la notion du pluriel est évoquée. Le problème c'est que cet élève ne fait pas la distinction nom/verbe.

-erreurs sur les désinences verbales : nous trouvons des formes comme *nous*sortent copie401)*, **nous arrivent(copie289)*, *nous*dacent(copie401)*, **j'était(copie403, copie418, copie439, copie385, copie354, copie236))*, **je devient(copie447)*, **je vait(copie387)*, **je voit(copie238)*, etc.

-orthographe erronée des participes passés : c'est l'une des difficultés majeures que les scripteurs gèrent en situation de production. C'est aussi l'avis des chercheurs qui ont traité ce problème : « s'il est un secteur de la morphologie verbale qui est souvent cité par les apprenants comme source de problèmes et par les enseignants comme objet

d'apprentissage récurrent et difficile, c'est bien la participe passé. Le plus souvent les enseignants évoquent les problèmes d'accord du participe passé, et multiplient les exercices d'application des règles d'accord, mais en vain. » (Cordary N., 2003, p.103). Les erreurs rencontrées dans les copies des élèves peuvent être réparties sur les catégories suivantes:

- des erreurs dues à la méconnaissance de la finale du participe passé, que l'on confond avec l'infinitif : *j'ai *oublier* (copie389), *je suis *aller* (copie390), *j'ai *jouer* (copie276), *j'ai *pleurer* (copie239), etc., ou avec la forme personnelle de verbe : *j'ai *rêvais*(copie 447), *il m'a *emmenai*(copie 382). Le problème est accentué quand il s'agit de la transcription de la finale du participe passé en [e] comme c'est le cas dans : *il m'a *protégeait* (copie 27), *j'ai *tremblais* (copie 86)
- des erreurs dues au non accord avec le sujet d'un participe passé conjugué avec être : *nous sommes *monté* (copie 376), *nous sommes *arrivé* (copie349), *ils sont *rentré* (copie 368), etc.
- des erreurs dues à l'accord d'un participe passé conjugué avec avoir avec le sujet: **j'ai *arrivée*(copie 384), *j'ai *aidés*(copie 364),
- des erreurs dues au non-accord d'un participe passé conjugué avec avoir avec son complément direct qui le précède : *c'est un histoire que je n'ai pas *oublié* (copie 86)
- des erreurs dues à la non distinction infinitif/participe passé: figurent dans cette catégorie des formes comme *pour *remercié* (copie435), *pour *jouée*(copie377, *j'aime beaucoup *allé*(copie429)

Le dépouillement des données a révélé la dominance des erreurs où la catégorie grammaticale n'est pas représentée avec 1178 erreurs. Cette catégorie est suivie par la catégorie des erreurs où la désinence des verbes n'est pas maîtrisée avec 414 erreurs. Vient ensuite la catégorie des erreurs où l'accord du participe passé n'est pas maîtrisé avec 201 erreurs. La catégorie des erreurs où la catégorie grammaticale est mal représentée est classée en dernière position avec 79 erreurs.

La distribution des erreurs pourrait être schématisée dans la figure suivante :

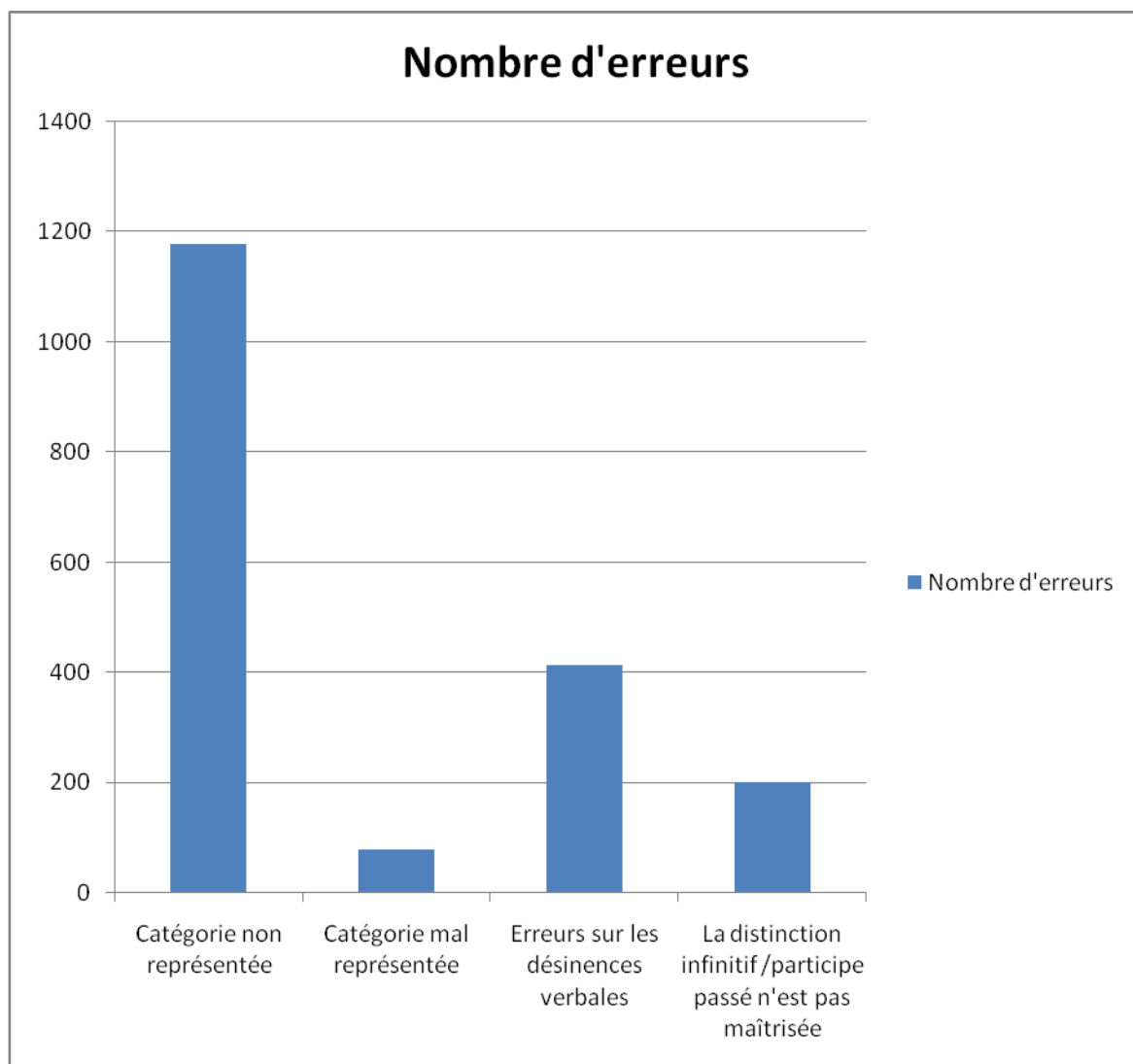


Figure 2 : répartition des erreurs d'orthographe grammaticale

L'erreur de type 6 relève de l'orthographe lexicale. 1019 erreurs sont relevées dans le corpus. Ce genre d'erreurs occupe la troisième place dans l'échelle des erreurs avec 18.66%.

L'analyse des copies a mis en évidence le problème des redoublements de consonnes. Dans le contexte français, les erreurs portant sur les consonnes doubles sont fréquentes chez les élèves français comme le montrent les recherches. Suite à l'enquête réalisée auprès des élèves français, Manesse (2007, p. 150) souligne que « ce sont les erreurs les plus fréquentes après les erreurs d'accord. Thimonnier lui-même évoquait le " chaos des doubles consonnes ", reconnaissant que, présentes dans 20% des mots du dictionnaire, rarement prononcés, il semblait qu'elles " soient à l'origine de nombreuses fautes d'orthographe " ¹ ».

Dans le contexte tunisien, l'enquête montre que sur les 1019 erreurs lexicales détectées il ya 194 erreurs (19.03%) liées à l'emploi des consonnes doubles, soit par adjonction d'une consonne (exemple : **promenade* (pour *promenade*)(copie228), **aligné*(pour *aligné*)(copie 448)), soit par omission (exemple : **balon*(copie 469)(au lieu de *ballon*), **done* (au lieu de *donne*)(copie 423)). Les erreurs les plus fréquentes de ce genre sont : **finallement* (au lieu de *finalelement*) reproduit 10 fois, et le cas de **frape* (au lieu de *frappe*) transcrit 12 fois.

Ainsi, ce genre d'erreurs n'est pas spécifique aux élèves français, les élèves tunisiens commettent davantage plus d'erreurs à cause des différences entre le système de transcription de l'arabe et celui du français. En effet, la transcription des lettres doubles en arabe ne pose pas de problèmes sérieux aux élèves tunisiens pour deux raisons. D'abord ces lettres sont prononcées. Dans la prononciation réelle, des consonnes doublées sont tenues deux fois tant que des consonnes courtes. Les deux lettres doivent chacune être prononcées distinctivement. Ensuite elles sont marquées par des marques diacritiques notées au-dessus des consonnes : le signe « *shaddah* » (˜) qui apparaît au-dessus d'une lettre représente le doublement de cette lettre (double consonne) dont la première lettre a un « *soukoun* » et la deuxième lettre ayant une courte voyelle. Il n'ya pas de raison pour les élèves tunisiens de doubler les consonnes pour représenter un son : exemple, *قبل* *kabala* (il a accepté) renferme le même nombre de lettres que *قبل* *kabbala* (il a embrassé).

¹ René Thimonnier, Code orthographique et grammatical, Hatier, Paris, 1970, cité par Danièle Manesse, *Orthographe : à qui la faute ?* op. cit. p. 150.

Ce fait constitue déjà une grande différence avec le français qui ne fait de distinction entre une consonne simple et une consonne double que par la graphie.

La transcription des lettres muettes est la 2ème grande difficulté rencontrée par les élèves testés. 131 erreurs de ce genre sont relevées dans les copies, ce qui représente 12.86% des erreurs lexicales commises. L'aberration dans la transcription du mot *toujours* (l'omission de *s*) vient en tête de ces erreurs avec 19 transcriptions erronées, l'ajout de *s* au mot *beaucoup* dans 9 cas représente une autre aberration fréquente dans les copies analysées. Ce qui représente, peut-être, une forme de généralisation de l'ajout de *s* chaque fois que l'idée du pluriel est perçue

D'autres erreurs sont placées dans cette catégorie, c'est le cas lorsque les élèves transcrivent correctement les sons, mais ils manifestent l'incapacité à choisir la bonne graphie, comme le montrent les exemples suivants : **fice*(pour *fil*)(copie 70), **centiment* (pour *sentiment*) (copie409), **renvercée* (au lieu de *renversée*) (copie378), **solustion* (à la place de *solution*) (copie85), **sience* (au lieu de *science*) (copie19, copie485), **desside*(au lieu de *décide*) (copie480), etc.

L'erreur de type 7 concerne la non maîtrise de l'emploi des signes orthographiques et majuscules. 628 erreurs sont relevées dans les productions écrites recueillies.

Les erreurs concernent surtout le mauvais emploi des accents et les majuscules qui ne sont pas utilisées conformément à l'usage : absence de majuscules au début des phrases et dans les noms propres.

Parmi ces erreurs, nous avons relevé certaines dont la fréquence d'emploi est relativement importante. Nous en citerons les plus fréquentes : **trés* (employé 37 fois), **hopital* (employé 28 fois), **tout a coup* (employé 23 fois), **foret* (employé 19 fois), **age*(employé 18 fois), **événement*(employé 14 fois).

4. Etude de cas

Afin d'enrichir le portrait global qui vient d'être présenté et pour avoir une idée plus précise des compétences des élèves évalués, nous procéderons maintenant à l'analyse qualitative de quelques copies d'élèves. Le but de cette analyse est de corroborer l'hypothèse selon laquelle les erreurs orthographiques commises par les élèves enquêtés sont spécifiques au contexte tunisien.

Les productions ont été évaluées du point de vue de la qualité de la narration demandée aux élèves, de la cohérence du texte produit et de la maîtrise des faits linguistiques. Pour ce qui est des erreurs d'orthographe nous continuons à nous inspirer de la typologie d'erreurs élaborée par Chervel et Danièle Manesse (1989, p.160). Nous en avons choisi trois, deux copies sont jugées problématiques, tellement les erreurs sont nombreuses et une copie jugée répondant aux critères de réussite.

3.1. Analyse de la copie 411

Comme nous l'avons signalé au début, les productions écrites des élèves évalués au début de l'année scolaire, sont des indices sur leurs compétences orthographiques. A travers ces écrits, l'enseignant aura une idée sur les lacunes et sur les points forts de ses élèves en matière d'orthographe. Par conséquent, il est en mesure d'envisager un travail de remédiation ciblé sans toutefois être obligé de tout refaire.

Le cas de la copie ci-dessous est un exemple problématique dans la mesure où l'enseignant, à la lecture de la production, devrait ajuster son rythme et sa démarche pour venir en aide à un élève qui ne maîtrise pas encore les correspondances grapho-phonétiques.

Copie n°411 :

Mon grande¹ père change d'abitason à la Fronçe. Pond le vaconce de l'etude de l'ané 2001. Je visite mon grand père avec mon ferè et je faire un acsidon à la voiture de mon ferè à la ville tres lwane de l'orbitale ma je feu un santure et mon ferè ne feus pas le santire je blusi à la tête et mon jembe qui casi et mon fere perdu de soun à son jenbe je atndu larjense et je feu le brwi pour cotu moi.

Pour évaluer la production, nous prenons en compte en compte trois grandes catégories de compétences : une compétence textuelle (savoir produire un texte narratif scolaire), une compétence grammaticale et une compétence orthographique.

¹ Nous reproduisons le contenu de la copie tel que nous l'avons recueilli.

Du point de vue textuel, le récit est difficile à suivre et à comprendre. Il y a des détails superflus qui nuisent au développement du récit. Il y a un seul organisateur-*pendant les vacances*. Les événements s'enchaînent autour du personnage principal –*je*. Un seul thème est présent : *je* autour duquel il y a plusieurs informations, ce qui prive le texte de variété. La construction des phrases n'est pas variée, il n'y a pas de diversité dans le choix des informations. Le texte est incohérent. Il est difficile de déceler une structure narrative. Il y a peu de liens entre les événements. Absence de substituts nominaux (abus de *je*). A part l'abus dans l'emploi de *et*, il ya absence des connecteurs. Le lexique est adéquat, mais général et imprécis ; le choix des verbes est limité (*change, faire* (employé à quatre reprises), *visiter*). Le texte ne renferme pas d'incohérence lexicale. Concernant l'aspect matériel, le texte est caractérisé par l'absence de paragraphes. La ponctuation est mal maîtrisée (absence de virgules) et les majuscules ne sont pas utilisées conformément à l'usage.

Du point de vue morphosyntaxique, le mode d'organisation correspond au type du texte à produire, mais il ya un déséquilibre des différentes phases (situation initiale imprécise). Compte tenu du type du texte à produire (un récit), le système des temps n'est pas pertinent (emploi du présent et de l'infinitif et absence de la copule être). La structure des phrases est très simple dans tout le texte. Les phrases sont simplifiées et mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée (beaucoup d'erreurs de conjugaison : *je * feu* (pour *fais*), mon frère **perdu* (pour *a perdu*), *je*atndu* (pour *j'ai attendu*).

Ainsi, dans cette copie, l'élève démontre un manque de connaissance des règles de base de la langue. Il y a beaucoup d'erreurs d'orthographe. Ces nombreuses erreurs nuisent à la compréhension du texte.

Du point de vue orthographique, il apparait de prime abord une certaine impression d'opacité à la lecture du texte. En effet, l'accès au sens du texte est rendu difficile en raison de sa qualité orthographique problématique.

Au vu de ce texte, il apparaît que les difficultés de cet élève se cantonnent à l'aspect phonologique. Les erreurs portent surtout sur les phonèmes consonantiques. Ces erreurs devraient avoir disparu à l'entrée au collège puisqu'elles sont assez souvent, la conséquence d'une mauvaise maîtrise de la langue orale. Cependant, tous les enseignants de français savent bien que ce n'est pas le cas. Il est donc important de résoudre ce problème pour favoriser un apprentissage sans faille. « En effet, il serait vain de demander

à un enfant qui « prononce » mal un terme de l'écrire conformément au code « phonographique » (Pothier, 2005, p. 19). Proposer des exercices visant la maîtrise de la langue orale en faisant s'exercer les élèves sur les distinctions les plus ténues de la langue française serait une démarche adéquate avant de passer aux autres difficultés orthographiques.

La qualité de l'orthographe se mesure quantitativement au nombre d'erreurs et qualitativement selon le type d'erreurs. Pour l'exemple qui nous intéresse, les résultats suivants ont été obtenus : le pourcentage des erreurs est de 30.84% (33 erreurs sur 107 mots transcrits). Ce sont les erreurs de type 2 (qui concernent l'aberration dans la représentation des sons) qui sont les plus présentes dans ce texte avec 18 aberrations : **d'abitason*(pour *habitation*), **Fronce*(pour *France*), **vaconce*(pour *vacances*), **fere* (pour *frère*), **acsidon*(pour *accident*), **lwane*(pour *loin*), **l'orbitale*(pour *l'hôpital*) , **feu*(pour *fais*), **santire*(pour *ceinture*), **blusi*(pour *blessé*), **casi*(pour *cassé*), **soun*(pour *sang*), **atndu*(pour *attendu*), **sodin*(pour *soudain*), **plice*(pour *police*), **cotu*(pour *écouter*), **l'arjense*(pour *l'urgence*), **pond* (pour *pendant*). Le reste des erreurs est réparti comme suit : 4 erreurs de type 5 (catégorie non présentée ou mal présentée) : **mon grande père*, **un canture*, **son jenbe*, **le plice*, 3 erreurs de type 6 (erreurs d'orthographe lexicale) : **l'ané*(pour *l'année*), **jenbe* (pour *jambe*), **le brwi*(pour *le bruit*) et 8 erreurs de type 7 (concernant l'emploi des signes orthographiques et majuscules) : **m'a marque*, **père*, **etude*, **rès*, **tête*, **mon fere*, **pond*(au lieu de *Pond*), **mon*(au lieu de *Mon*).

Comme nous pouvons le constater ce sont les erreurs de type phonétique, cette composante qui est considérée comme le premier défi à relever par les jeunes apprentis scribes (Springer-Charolles et Casalis, 1996), qui sont les plus récurrentes dans ce texte. Suite à ce constat, il est permis de s'interroger : les nouvelles méthodes d'enseignement de français basées sur le décloisonnement et l'intégration des savoirs linguistiques tout en reléguant l'enseignement systématique de la norme ont-elles pris en compte le rythme d'apprentissage des élèves et leur niveau réel ?

3.2. Analyse de la copie 492

Con j'étais dans, je vais chez ma grand-mère pour reppasses la fête de mon cousin, le premier jour il ne la faire riens je fais à la ferme pour regarder Tous les animaux sons liberter. la desième jour il nous prépare les chèses est les Tables. C'est 19 :00heur, les personne de la cheine est viennent, pondant 30 minute la musique est départ. Tous les homme de la compagne est revient. Quant les homme est Terminer la manger ils les assies Tous les homme sur les chèses.

Soudin, un homme de la fette prend une chèse est le jaité prend de la cheinne. Tous les homme est debout, les femmes est entre dans la maison et les homme est n'arête pas la sabatue.

Enfin les chèsses à casser, et les ampouls est tous les choses quand nous les prépares devand la sabatue. mon cousin est peur quand sont fête est ne repasser comme mon cousin le veus. cette jour est repassés tros triste à mon cousin est les parent. Quelle movesse jour

Du point de vue textuel, le récit n'est pas clair. Le lecteur doit parfois interpréter pour arriver à comprendre ou suivre le déroulement du récit. Il ya des détails répétitifs qui nuisent au développement du récit. Il y a des organisateurs de types, **con j'étais 8ans, le premier jour, *la desième jour, *quant, *soudin, enfin*. Les événements s'enchainent autour de plusieurs personnages (je, tous les hommes, un homme de la fête, les femmes, les hommes). La construction des phrases n'est pas variée, il n'y a pas de diversité dans le choix des informations. Par moment, le récit manque de cohérence. Il y a une certaine progression entre les événements. L'articulation entre les phrases est marquée efficacement par des connecteurs. Toutefois, il n'est pas toujours facile de repérer à qui ou à quoi renvoient les mots de substitution. Nous ne savons pas à qui renvoie *il* dans **il ne le faire riens* ou dans **la desième jour il nous prépaire les *chèses*. Concernant l'aspect matériel, le texte est caractérisé par la présence de trois paragraphes. La ponctuation est mal maîtrisée (mauvais emploi des virgules) par contre les majuscules sont utilisées conformément à l'usage.

Du point de vue morphosyntaxique, le mode d'organisation correspond au type du texte à produire et le texte adopte une structure narrative. La cohérence temporelle n'est pas assurée et la concordance des temps et des modes n'est pas respectée. Ainsi, nous trouvons l'emploi de l'imparfait et du présent au lieu du système imparfait /passé simple (pour le récit) dans « **Cont j'étais 8 ans je vais chez ma grand-mère* ». La structure des phrases est très simple dans tout le texte. Les phrases sont simplifiées et mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée (beaucoup d'erreurs de conjugaison : ** il nous le faire, *les personnes est viennent, *ils les assies, *les femmes est entre...*

Dans cette copie, l'élève démontre une connaissance limitée des règles de base de la langue. Les erreurs d'orthographe sont fréquentes.

Concernant les compétences orthographiques, la première lecture du texte nous révèle la présence de nombreuses erreurs nuisant à la compréhension du texte. Nous décrivons ces difficultés quantitativement et qualitativement.

Sur les 174 mots écrits, l'élève a commis 56 erreurs (32.18% des mots sont erronés).

Dans cette copie, ce sont les erreurs de type 5 (les erreurs d'orthographe grammaticale) qui dominent avec 18 erreurs. C'est la transcription de la marque du pluriel qui pose des problèmes à cet élève : * *les personne*, * *les homme*, * *les parent*. Ce constat concerne un nombre assez important de copies analysées. L'une des sources de difficulté réside dans le fait que la plupart des noms au pluriel et des verbes de la troisième personne du pluriel ont une morphologie sans correspondance phonologique. Par exemple, dans le cas de : *les jolies fleurs poussent.*, seul le déterminant « les » comporte une forme orale qui le distingue du singulier. S'ajoute à cela le fait qu'en arabe le passage du nom singulier au nom pluriel est explicitement marqué à l'oral et à l'écrit :

| | | |
|-------------------------------|--------|----------------------------------|
| [arajulu] (<i>un homme</i>) | —————▶ | [arija:lu] (<i>les hommes</i>) |
| للرجل | —————▶ | للرجال |

Pour être plus précis, chaque fois que la marque du pluriel n'est pas manifestée à l'oral, il y a de fortes chances qu'elle soit omise dans le passage à l'écrit. « Du fait que les marques écrites du pluriel (-s pour les noms ou les adjectifs, -nt pour les verbes) n'ont habituellement pas de correspondant phonologique, les enfants doivent les découvrir et comprendre leur signification au cours de l'apprentissage de l'écrit, sans pouvoir s'appuyer sur leur connaissance de l'oral »¹

L'orthographe lexicale présente la deuxième difficulté pour cet élève. 17 erreurs de type 6 sont relevées dans la copie. C'est la transcription des mots contenant des sons comme [ɛ̃] qui pose problème, c'est l'exemple de * *soudin* (pour *soudain*), ou encore des mots renfermant le son [ɛ̃] comme dans les exemples : * *chèses* (pour *chaises*), * *jaite* (pour *jette*), * *cheinne* (pour *chaine*). La dimension phonographique déséquilibrée de l'orthographe française est une source principale de ces difficultés.

Les erreurs de type 2 (concernant l'aberration dans la représentation des sons) sont présentes avec une moindre fréquence. 6 erreurs sont relevées : * *con* (pour *quand*), * *fais* pour *vais*), * *pondant* (pour *pendant*), * *compagne* (pour *campagne*), * *chesses* (pour *chaises*), * *movesse* (pour *mauvaise*).

Les autres erreurs cumulent des erreurs lexicale et grammaticale, c'est le cas de : * *la desième*, * *la manges* ; * *est revienent*.

¹ Michel Fayol, « les difficultés orthographiques », disponible sur le site : <http://wwwpsy.univ-bpclermont.fr/lapsco/IMG/articles/equipe4/vulgarisation/cerveauPsychortho.pdf>, consulté le 2 avril 2009.

3.3. Analyse de la copie 167 : Les élèves du lycée pilote : une exception

Je m'en souviens encore de la première fois que j'ai vu la montagne dans ma vie.

C'était en Tabarka, quand nous sommes arrivés à cette région à cause du travail de mon père.

Personne ne pouvait imaginer la splendeur de la montagne que je l'ai vu pour la première fois. Tout près il avait une fleuve brillait sous les rayons du soleil. Elle passait par les massifs qui s'étendaient jusqu'à l'horizon avec des fleurs de tous types et de toutes couleurs. De temps en temps, un léger vent faisait trembler les feuilles des arbres en parfumant l'air. Toute la colline qui s'étendait devant moi était en fête avec les roses, les violettes et les margurittes. Je marchais lentement, bouche bée, sans savoir où, sous l'effet de cette verdure. J'avais l'impression d'être dans un paradis terrestre.

Là je me rappelais des paroles de Jean Ferrat en parlant de ceux qui quittent la montagne pour gagner leur vie « pourtant que la montagne est belle »

Tout est passé, maintenant, mais cette belle souvenir, je ne l'oubliera jamais de toute ma vie parce qu'elle est le seule souvenir qui ma remarquée à Tabarka.

L'analyse descriptive des erreurs produites par les élèves nous révèle un grand écart entre les performances des élèves du lycée pilote et les autres élèves. Si l'on tient compte du nombre total des erreurs orthographiques, les élèves du lycée pilote produisent 73 erreurs soit 3.47 erreurs en moyenne par élève (écart type= 2.27), alors que la moyenne des autres élèves est de 10.56 erreurs. Globalement, les élèves issus des lycées ordinaires produisent approximativement deux tiers d'erreurs de plus que les élèves du lycée pilote.

Si on prend l'exemple de la copie 167 (prise au hasard), nous pouvons constater que : le lecteur suit facilement le déroulement de l'histoire. L'auteur de ce texte a réussi à développer le sujet donné en fonction du but qu'il s'est fixé. Il présente des événements où sont décrits des paysages. Les détails sont variés et ils renforcent et précisent les événements. Le récit est cohérent et se lit bien. La cohérence est assurée par des paragraphes adroitement articulés qui permettent de suivre clairement l'idée directrice.

La structure narrative est respectée. Les idées se suivent et s'enchaînent l'une à l'autre sans difficultés car elles sont reliées par des mots pertinents et précis « *quand, encore, tout près, de temps en temps..* ». Il est facile de repérer à qui ou à quoi renvoient les mots de substitution. L'élève donne un ton au récit et sait susciter l'intérêt du lecteur « *là je me rappelais les paroles de Jean Ferrat..* » Son vocabulaire est juste et les phrases sont variées. Même s'il n'est pas nécessairement original, l'élève a créé certains effets.

Les phrases sont adroitement construites et la structure est variée (exemple : « *Personne ne pouvait imaginer la splendeur de la montagne.* », « *j'avais l'impression d'être dans un paradis terrestre* »)

Concernant la connaissance de la langue, l'élève démontre une connaissance des règles de la langue et les applique la plupart du temps. Les rares erreurs ne nuisent ni à la qualité

ni à la clarté de la communication (exemple : « **en Tabarka* », « *la montagne que je *l'ai *vu* »). En comparaison avec la copie analysée ci-haut, il y a peu de fautes d'orthographe qui se répartissent comme suit : 2 erreurs où il ya aberration dans la représentation des sons (**les margurittes, *terrstre*), 4 erreurs d'orthographe grammaticale (**cette belle souvenir, *la seule souvenir, je ne *l'oubliera, *une fleuve*) et une erreur où il ya cumul de fautes grammaticale et lexicale (**arritté*).

Conclusion sur le chapitre

Nous sommes conscient des limites de notre étude. Il suffit de rappeler que les données ont été recueillies à partir d'un échantillon non représentatif et que les critères d'évaluation, surtout ceux qui concernent les compétences scripturales, restent entachés de subjectivité. Tout cela fait que l'étude a plutôt un caractère exploratoire. Cependant le travail d'analyse des erreurs orthographiques, inspiré en grande partie d'enquêtes de grande envergure (Chervel et Manesse, 1989 ; Manesse et Cogis, 2007) et passant au peigne fin les différents écarts à la norme dans les productions écrites des élèves de la première année secondaire, nous autorise à tirer des conclusions bien fondées.

Les insuffisances proprement orthographiques des 531 élèves évalués sont bien réelles. L'orthographe lexicale est à distinguer de l'orthographe grammaticale, les processus en jeu n'étant pas les mêmes. Concernant l'orthographe lexicale, nombreux sont les élèves qui privilégient une stratégie phonologique. N'étant pas conscients de l'autonomie du code écrit, ils se centrent sur l'analyse phonémique des mots sans faire attention à l'orthographe de ceux-ci. Nous avons constaté l'oubli des lettres muettes et un mélange dans les différentes graphies d'un même son. Apparition même des façons différentes d'écrire un mot donné à l'intérieur de la même copie. La sur utilisation de cette stratégie sans complémentarité avec une stratégie plus visuelle, car « la compétence orthographique est inenvisageable sans un travail d'observation visuelle des mots qui vient en quelque sorte compléter, valider les habiletés phonographiques de base »¹, ainsi que l'instabilité dans l'écriture d'un mot sont indicatives d'une insuffisance dans l'acquisition de l'orthographe chez les élèves enquêtés.

La question de l'orthographe grammaticale est différente. Elle repose fondamentalement sur la compréhension par l'élève de la nature des mots et de leur fonction dans la phrase. Vient ensuite la compréhension des rapports qui s'établissent entre les mots. La connaissance des règles grammaticales et l'application des marques morphosyntaxiques sont la dernière étape du processus. Le verbe et ses multiples variations selon le temps, le mode, la personne, etc., sont également sources de confusion. Certains élèves donnent l'impression d'avoir appris par cœur certaines règles et les appliquent automatiquement sans réfléchir sur la phrase qu'ils écrivent.

¹ Jean- Pierre Jaffré, interview réalisée pour le site BienLire par Laurence Jung, professeur. Mise en ligne en mai 2004. Consulté le 8 avril 2009.

Nombreuses sont donc les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves tunisiens dans l'acquisition de l'orthographe française. Il est clair qu'un manque de réflexion sur la langue est à l'origine de ces difficultés. Difficultés qui ont un grand rôle sur les erreurs commises par les élèves enquêtés. Or comme le souligne Danièle Manesse¹ :

« En gros, toute l'acquisition de l'orthographe du français est en soi une activité métalinguistique : à partir du moment où la transcription de l'oral ne se fait pas mécaniquement, par le jeu de correspondances régulières sans exception entre son et graphèmes (lettre ou groupe de lettres), il faut réfléchir à la manière d'écrire un mot dans son environnement : réfléchir au sens (ancre/encre), réfléchir à la fonction des mots pour leur appliquer les règles d'accord, trancher entre des formes possibles (porté, portées, porter, portais, etc.) en les sélectionnant avec des critères qu'on doit être capable d'expliquer, même si la régularité et la fréquence de certains (l'accord sujet-verbe par exemple) permet, avec l'expérience, d'économiser en automatisant certaines graphies. »

Pour revenir à notre enquête, faut-il considérer ces résultats comme un état des lieux des compétences réelles des élèves tunisiens en matière d'orthographe ? Faute de résultats d'un échantillon plus représentatif, il est délicat de les interpréter comme indicatif du niveau réel dans la maîtrise de la norme. Au-delà des chiffres, ce sont peut-être les types de fautes qu'il est intéressant d'envisager, puisqu'ils fournissent des indications sur les aspects qui font problèmes et qui devraient faire l'objet d'intervention didactique.

Afin de donner du sens aux chiffres dégagés, ces résultats bruts seront commentés dans le quatrième chapitre. Un travail d'analyse et d'interprétation pourrait nous éclairer sur les éventuelles causes de dysfonctionnement. En plus des facteurs cités ci-haut, qui sont à l'origine des erreurs commises, nous verrons aussi que le contexte dans lequel les élèves tunisiens apprennent l'orthographe française est un autre facteur qui vient compliquer les choses. Pour fonder notre travail sur des bases solides, nous avons choisi de commencer par faire émerger les représentations des enseignants et des élèves à propos de la question de l'orthographe ; une façon de défricher le terrain.

Les enseignants et les élèves sont les principaux acteurs dans l'enseignement /apprentissage de l'orthographe, nous pensons donc que leurs propos pourraient nous éclairer sur certains points.

¹ Danièle Manesse, interview réalisée pour le site BienLire. Mise en ligne en octobre 2008. Consulté le 2 avril 2009.

CHAPITRE 3

L'ORIGINE DES DIFFICULTÉS ORTHOGRAPHIQUES D'APRÈS LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES

Introduction

Pour comprendre ces résultats et mettre en évidence l'origine des difficultés orthographiques relevées dans les productions écrites des élèves, nous avons en premier lieu interrogé les enseignants de français qui ont été invités à s'exprimer à propos de la question de la production écrite en général et sur le problème de l'orthographe en particulier.

R. Mucchielli souligne que « l'identification est de l'ordre des faits, les comportements déclarés et les opinions déclarées sont en revanche de l'ordre de la représentation » (1968, p. 154). Les données recueillies portent aussi bien sur les opinions déclarées que sur les comportements déclarés, elles sont ainsi de l'ordre des représentations.

Les représentations vis-à-vis de la langue enseignée sont un domaine de recherche assez productif dans la didactique des langues étrangères ou secondes. D. Moore (2001, p.39), citant les travaux réalisés ces dernières années dans le domaine des représentations, rappelle combien la notion de représentation est aujourd'hui largement utilisée en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues. Ainsi, « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent pour apprendre cette langue et en user. »

Les représentations dont il s'agit dans ce travail concernent l'orthographe. Dans un premier temps, ce sont les représentations des enseignants que nous souhaitons étudier. Quelle image de l'orthographe et de son enseignement sont repérables dans les discours des enseignants décrivant leurs pratiques et évaluant les connaissances orthographiques des élèves ?

Les déclarations des enseignants sur l'orthographe ainsi que leurs pratiques personnelles et pédagogiques de cette activité constituent pour nous le point de départ pour chercher l'origine du dysfonctionnement. Faire émerger leurs conceptions sur l'enseignement – apprentissage de l'orthographe et sur l'importance de cette dernière est, pour nous, une étape nécessaire avant de passer à l'explication des erreurs commises par les élèves testés.

Nous avons adopté le questionnaire¹ d'administration directe comme technique d'investigation. Nous avons opté pour cet outil d'enquête parce que nous le tenons pour le mieux opératoire en situation de recherche descriptive. En effet, partant de l'idée selon laquelle « on choisit la méthode du questionnaire lorsqu'on souhaite recueillir des données quantitatives chiffrées pour connaître des conduites, des comportements ou établir des représentations » (Gisèle Tessier, 1993, p.59), nous avons choisi cet outil d'investigation.

Des questionnaires d'administration directe sont conçus pour recueillir des déclarations des enseignants et des élèves. Ces relevés portent d'une part sur les difficultés orthographiques des élèves telles qu'elles sont repérées par les enseignants et d'autre part sur les pratiques incidentes de l'orthographe. Les questions concernent la part relative des activités orthographiques par rapport à l'ensemble des activités menées en maîtrise de la langue, le rapport entre orthographe et production écrite et le rapport entre orthographe et lecture. Cette première série de données, destinée à une étude de type qualitatif, est complétée par une enquête par questionnaire auprès des élèves : 195 questionnaires ont été collectés à cette fin auprès des élèves.

1. Les représentations des enseignants

L'orthographe française est riche, mais difficile à cerner et chaque enseignant garde en mémoire un épisode douloureux de sa lutte contre l'échec de ses élèves en matière d'orthographe. Le témoignage de jeunes enseignants français pour lesquels l'orthographe constitue « une constante inquiétude, une attention soutenue, une contrainte permanente » (David et Ducard, 1998, p. 9) en est une preuve. Mais qu'en est-il pour les enseignants tunisiens ? Que pensent-ils de l'orthographe en tant qu'objet d'enseignement ? Quelle place lui accordent-ils ? Quels genres de difficultés orthographiques rencontrent-ils chez leurs élèves ?

Il ya fort à parier que leurs déclarations¹ peuvent nous éclairer sur plusieurs points concernant l'orthographe. C'est une idée que nous partageons avec Millet (1991, p.157) dont nous citons les propos suivant :

« On peut considérer les représentations comme un élément non négligeable de la connaissance d'un objet, puisque le jeu des diversités cognitives et sociales de ces représentations construit

¹ Il s'agit de deux questionnaires relatifs aux représentations des enseignants et des élèves relatives à l'orthographe et aux pratiques personnelles et pédagogiques en rapport avec cette discipline. Nous nous sommes largement inspiré du questionnaire élaboré par Mohamed Miled dans son ouvrage : *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Erudition, 1998.

les multiples facettes de cet objet. La connaissance des représentations entre alors à son tour dans la dynamique de la connaissance, ordonnant les différents points de vue, permettant peut-être un regard sur d'autres regards »

1.1. Les déclarations des enseignants de français

Le questionnaire comporte sept questions (cf. annexe) qui se présentent sous la forme d'une question fermée à choix multiples et de six questions ouvertes, pour la plupart inspirées d'un questionnaire proposé par Miled (1998) dans le cadre d'une enquête réalisée sur les pratiques des enseignants tunisiens en matière de production écrite. Nous savons que l'un des inconvénients d'une question ouverte dans un questionnaire, comme le fait très justement remarquer François de Singly (1992), c'est qu'elle laisse le champ libre à de multiples possibilités. Il n'est pas toujours facile de les codifier et de les interpréter ensuite. Cependant, ce type de question est en mesure de nous fournir des informations intéressantes comme le confirme Bardin (1996, p. 189) : « Dans l'investigation par enquête, le matériel verbal obtenu à partir de questions ouvertes est beaucoup plus riche en informations que les réponses à des questions fermées ou précodées. »

Pour un souci méthodologique nous avons procédé à un regroupement des réponses pour que ces dernières s'apprêtent à une analyse statistique. Les questions ont toutes à voir, bien évidemment, avec l'orthographe mais cherchent également à mettre en perspectives les représentations des enseignants concernant le rapport de l'orthographe avec la production écrite et la lecture.

Dans une enquête auprès de 64 enseignants de français¹ tunisiens de première année secondaire, (travaillant dans différentes régions de Tunisie), nous avons tout d'abord voulu dégager leurs représentations à propos des critères d'une production écrite réussie. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante :

« *Qu'est-ce que bien écrire pour vous ? (Hiérarchisez vos réponses)* »

Cette première question est une question ouverte. Elle a pour objectif de faire émerger leurs représentations au travers de leurs déclarations sur la place qu'ils accordent à l'orthographe dans l'évaluation des productions écrites

Les professeurs nous ont livré des réponses du type :

¹ Voir annexe p. 364 (exemple de questionnaire rédigé par un professeur de français)

Exemple 1(professeur de sexe féminin ayant 20 ans d'expérience, exerçant dans la région de Tunis)

- 1) *Avoir des idées claires*
- 2) *Avoir une bonne expression*
- 3) *Ne pas faire des fautes d'orthographe*

Exemple 2(professeur de sexe masculin ayant 4 ans d'expérience, exerçant dans la région de Gabes)

- 1) *Ecrire avec une langue correcte*
- 2) *Ecrire une production cohérente*
- 3) *Suivre un plan logique élaboré avant la rédaction*
- 4) *Faire attention à la conjugaison des verbes et aux règles d'accord*

Exemple 3(professeur de sexe féminin, ayant 12 ans d'expérience et exerçant dans la région du Kef)

- 1) *Ecrire lisiblement pour être compris et lu avec plaisir*
- 2) *Respecter les règles de la ponctuation et le code orthographique de la langue*
- 3) *Avoir le souci d'un niveau de langue approprié*
- 4) *Eviter les contresens ou l'utilisation d'un vocabulaire inadapté*

Nous pouvons regrouper en trois grands thèmes les différentes réponses livrées.

Nous reproduisons ici les items proposés et les pourcentages des réponses dégagés après le traitement du questionnaire :

| | |
|--|--------|
| -bien écrire les mots et les expressions utilisées | 78.12% |
| -exprimer des idées pertinentes | 37.5% |
| -produire un travail cohérent | 56.25% |

Le but de cette question est de savoir quelle place les enseignants accordent-ils à la compétence orthographique dans le contexte de production écrite. Le grand nombre des enseignants qui pensent que la maîtrise de l'orthographe est une condition sine qua non pour réussir une production écrite (78.12%) montrent que ces représentations perdurent chez les enseignants en général. Ce qui nous laisse penser que les copies renfermant

beaucoup d'erreurs orthographiques sont jugées négativement. Par conséquent, ces erreurs sont à l'origine « *d'un sentiment d'insécurité scripturale* » (Dabène, 1987, cité par Miled, 1998, p.29) se manifestant à travers des productions de moindre longueur ou des stratégies de contournement de la part des élèves en difficultés orthographiques (l'élève s'abstient d'écrire un mot dont il ignore la graphie correcte ou recourt à des clichés, de peur de commettre des erreurs, au lieu d'utiliser le vocabulaire adéquat).

Le but essentiel de notre enquête est d'obtenir une connaissance étendue des représentations des enseignants sur les difficultés des élèves en orthographe et leur impact sur leurs compétences scripturales. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante :

« D'après vous, quelles sont les difficultés qui empêchent les élèves d'écrire correctement ? »

Nous reproduisons ici les items proposés et les pourcentages des réponses dégagés après le traitement du questionnaire :

| | |
|--|--------|
| -difficultés liées à l'organisation des idées..... | 56.25% |
| -difficultés d'expression..... | 87.50% |
| -difficultés liées à l'orthographe..... | 75% |
| -difficultés liées au vocabulaire..... | 81.25% |
| -difficultés liées à la syntaxe..... | 62.50% |
| -difficultés liées à la conjugaison et à l'ensemble de la morphologie..... | 65.62% |
| -Autres difficultés ¹ | 21.87% |

Ce diagnostic, tel qu'il est établi par les enseignants eux-mêmes, attribue en premier lieu les carences des élèves aux difficultés d'expression (87.50%) et au manque de « stock lexical » à réemployer dans les productions écrites des élèves (81.25%). Vient en troisième position, dans l'échelle des difficultés, l'incapacité à orthographier avec 75% des réponses. Le problème de l'orthographe est ressenti comme une question épineuse par les enseignants de français. Ce fait est de nature à influencer leur façon d'intervenir auprès des élèves ainsi que leur façon d'évaluer les productions écrites des élèves. C'est ce qui nous a permis de poser la question suivante :

¹ Signalons que chaque pourcentage obtenu résulte du nombre de réponses positives par rapport à l'ensemble des personnes interrogées (la même personne peut choisir un ou plusieurs items).

« *Que représente pour vous l'enseignement de l'orthographe ? Veuillez donner jusqu'à cinq réponses hiérarchisées* »

Cette question ouverte a suscité beaucoup d'intérêt de la part des enseignants interrogés. Une variété de réponses sont données. Nous reproduirons quelques exemples, suivis d'un regroupement des items pour des fins statistiques :

Exemple 1 (professeur de sexe féminin, ayant 8 ans d'expérience et exerçant dans la région de Kairouan)

- 1) *Une activité très importante pour améliorer la production des élèves*
- 2) *La base de l'apprentissage de toute langue*
- 3) *Le critère le plus important pour valoriser ou dévaloriser une production écrite*

Exemple 2 (professeur de sexe féminin, ayant 7 ans d'expérience et exerçant dans la région de Jendouba)

- 1) *Une activité autonome*
- 2) *Une activité qui permet d'écrire correctement*
- 3) *Une activité qui permet d'améliorer les productions écrites*

Exemple 3 (professeur de sexe masculin, ayant 3 ans d'expérience et exerçant dans la région du Kef)

- 1) *L'enseignement de l'orthographe s'effectue sur deux plans : phonétique et graphique*
- 2) *L'enseignement de l'orthographe n'est pas autonome, il doit être intégré*
- 3) *Il doit tenir compte des erreurs commises par les élèves lors de leurs écrits*
- 4) *L'enseignement de l'orthographe peut passer par des activités ludiques (ateliers d'écriture, jeux de prononciation, lecture...)*

Le regroupement des réponses des enseignants a donné la répartition suivante :

| | |
|--|--------|
| -l'enseignement de l'orthographe est indispensable..... | 46.87% |
| -un moyen pour apprendre à écrire correctement..... | 34.37% |
| -un moyen pour maîtriser l'orthographe française..... | 31.25% |
| -Une activité très importante pour améliorer la production des élèves..... | 21.87% |

- une tâche pénible20.31%
- aide à bien lire et bien prononcer.....18.75%

Nous avons relevé d'autres réponses, mais avec une moindre fréquence comme par exemple :

- la base de l'apprentissage de la langue française12.50%
- doit être intégré à d'autres activités.....9.37%
- un critère important pour valoriser ou dévaloriser une production.....6.25%

Il est important de mentionner l'importance qu'accordent les enseignants à l'importance de la maîtrise de l'orthographe dans la production écrite des élèves. Dans un sens, ces jugements vont en parallèle avec l'idée selon laquelle savoir lire et écrire sont des compétences essentielles pour fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui et le développement de ces compétences constitue une clé de réussite, aussi bien personnelle, scolaire que professionnelle (Reuter, 1996).

Ce constat nous a encouragé à poser la question suivante :

« Quelle place donnez-vous à la norme orthographe dans les productions écrites ? »

Les réponses à cette question ouverte sont hétérogènes, ce qui a rendu notre tâche difficile pour le regroupement de ces réponses. Pour avoir une idée plus claire sur les déclarations des enseignants, nous reproduisons quelques exemples :

Exemple 1(professeur de sexe féminin, ayant 16 ans d'expérience et exerçant dans la région Siliana)

« J'accorde une place plus ou moins importante à la norme orthographe dans la production écrite puisqu'elle influence la lisibilité de l'écrit. Un texte incorrect orthographiquement est difficile à lire et à appréhender. »

Exemple 2(professeur de sexe féminin, ayant 6ans d'expérience et exerçant dans la région de Gabes)

« Une place importante dans la mesure où elle témoigne de la capacité de l'élève à s'exprimer correctement »

Exemple 3(professeur de sexe féminin, ayant 30 ans d'expérience et exerçant dans la région de Jendouba)

« L'orthographe occupe la troisième place après le message lui-même et la richesse de l'expression et du lexique »

Exemple 4 (professeur de sexe féminin, ayant 3 ans d'expérience et exerçant dans la région de Siliana)

« Généralement, nous réservons une place secondaire, facultative à la norme orthographe dans les productions écrites. »

Pour 34.37% des enseignants, l'orthographe a une place secondaire après des critères comme la richesse des idées, la cohérence textuelle ou la syntaxe. Le reste des réponses est réparti comme suit :

- un texte mal orthographié est source de confusion et d'incohérence.....28.12%
- l'orthographe est une priorité dans la production écrite18.75%
- les erreurs orthographiques nuisent au sens du texte produit15.62%
- l'orthographe est un critère très important dans l'évaluation des productions écrites..... 03.12 %

Ces réponses peuvent s'expliquer, en partie (pour les 34.37%), par le contexte de l'enseignement du français en Tunisie. En effet, les programmes en vigueur ont changé de perspective allant d'un enseignement cloisonné vers un enseignement intégré du français. *« Dans une telle conception, l'étude de la langue n'a de sens que raccrochée aux activités discursives premières qui la suscitent : lecture des textes, production d'écrits, activités orales »* (Manesse, 2007, p.45).

Ceux qui ont relégué l'orthographe à une place secondaire la considèrent comme un outil de la langue qui participe à la maîtrise du discours dans une logique de décroisement (Manesse, 2007, p. 39). La plupart des enseignants interrogés qui ont cette idée sont des novices (dont l'expérience ne dépasse pas les quatre ans).

Pour 65.63% des réponses, l'orthographe occupe une place importante dans les productions écrites des élèves. Ceux qui défendent cette idée sont des enseignants dont l'expérience dépasse les dix ans. C'est-à-dire des enseignants qui ont pratiqué les deux méthodes : un enseignement où la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire étaient étudiés séparément jusqu'à l'année 2004, l'autre enseignement est basé sur le décroisement, où l'orthographe n'est pas travaillée pour elle-même.

Ces enseignants, constatant la baisse de niveau de leurs élèves, surtout en matière de correction linguistique, accordent à un enseignement systématique de l'orthographe française une grande importance.

Poussant plus loin l'enquête, nous avons demandé aux enseignants leurs avis sur l'origine des difficultés orthographiques des élèves. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante :

« Pourquoi, d'après vous, les élèves ont-ils des difficultés liées à l'orthographe ? »

Les professeurs, ressentant un malaise devant les difficultés orthographiques de leurs élèves, ont fait couler beaucoup d'encre pour donner des explications à ces difficultés. A cette question ouverte, les enseignants ont donné des exemples de réponses (parfois problématiques) comme suit :

Exemple 1 (professeur de sexe féminin, ayant 15 ans d'expérience et travaillant dans la région de Kairouan)

« Les élèves ne s'intéressent pas à la lecture, ils ont des réticences quand il s'agit d'écrire. La plupart du temps, les apprenants ont des problèmes phonétiques. Ceci est affecté parfois par une défaillance de maîtrise au niveau du professeur lui-même. »

Exemple 2 (professeur de sexe masculin ayant 6 ans d'expérience et exerçant dans la région de Tunis)

« Les élèves ont des difficultés liées à l'orthographe parce qu'ils n'ont pas la passion pour la lecture. Ils ont des problèmes au niveau de l'expression écrite ou orale »

Exemple 3 (professeur ayant 10 ans d'expérience et exerçant dans la région de Gabes)

« A mon avis, les élèves ont des difficultés liées à l'orthographe pour différentes raisons :

-l'interférence (arabe /français/anglais)

-les règles de l'orthographe sont assez compliquées et les élèves n'arrivent pas à les retenir parce qu'ils n'écrivent pas souvent

-mauvaise prononciation qui les pousse à confondre certaines consonnes. »

Nous reproduisons ici les items proposés et les pourcentages des réponses dégagés après le traitement du questionnaire :

-le manque de pratique de la lecture34.37%

| | |
|--|--------|
| -le manque d'entraînement (par la dictée ou la production écrite)..... | 25% |
| -problèmes orthophoniques..... | 10.93% |
| -insuffisance de l'horaire imparti à l'activité de l'orthographe..... | 9.37% |
| -hésitation sur statut de la langue française en Tunisie..... | 7.81% |
| -difficultés inhérentes à la langue française elle-même..... | 6.25% |
| -manque d'intérêt pour l'activité de l'orthographe | 4.68% |
| -insécurité scripturale..... | 1.56% |
| -interférence de la langue arabe..... | 1.56% |

Ainsi, le manque de la pratique de la lecture est ressenti par les enquêtés comme une source des difficultés orthographiques des élèves. Nous essayerons, plus loin, de développer cette idée en commentant les erreurs commises par les élèves.

Le but de notre travail est de dégager les principales difficultés orthographiques des élèves tunisiens. L'analyse des copies des élèves a mis en évidence des insuffisances en rapport avec l'orthographe. Les déclarations des enseignants nous permettraient de collecter des données sur cette question. Il s'agit pour nous de savoir sur quel genre de difficultés les élèves butent-ils ? Pour ce faire, nous avons posé la question suivante :

« *Quelles sont les principales difficultés orthographiques des élèves ?* »

A cette question ouverte, les enseignants ont donné des diagnostics variés dont nous proposons quelques exemples :

Exemple 1 (professeur de sexe masculin, ayant 6 ans d'expérience et travaillant dans la région de Jendouba)

« *-confusion entre les homophones et/est-mais/met, etc.*

-l'écriture des termes comme ils les prononcent »

Exemple 2 (professeur de sexe féminin, ayant 3 ans d'expérience et exerçant dans la région de Siliana)

« *-Difficultés concernant la formation des féminins, des pluriels.*

-difficultés concernant l'accord des noms et des adjectifs.

-difficultés concernant le lexique. »

Exemple 3 (professeur de sexe féminin, ayant 5 ans d'expérience et exerçant dans la région de Zaghuan)

« *Difficultés phonologiques et morphologiques* »

Le regroupement des déclarations des enseignants a donné le répertoire suivant :

| | |
|---|--------|
| -problèmes liés à l'accord..... | 25% |
| -transcription des homophones | 17.18% |
| -difficultés en rapport avec l'orthographe lexicale..... | 18.75% |
| -incapacité à reproduire certaines différences phonétiques qui sont phonologiquement pertinentes en français..... | 20.31% |
| -problèmes liés à la morphologie..... | 7.81% |
| -confusion entre masculin et féminin à cause de l'interférence de l'arabe | 6.25% |
| -incapacité à ponctuer | 4.68% |

Les déclarations des enseignants viennent confirmer ce que nous avons constaté à propos des types d'erreurs. Si on procède par regroupement en grandes catégories, il s'avère que les difficultés liées à l'orthographe grammaticale occupent la première place dans l'échelle des difficultés avec 39.06% des déclarations. L'incapacité à reproduire certaines différences phonétiques qui sont phonologiquement pertinentes en français occupe la 2^{ème} position avec 20.31%. Quant aux difficultés en rapport avec l'orthographe lexicale, elles sont classées en troisième position avec 18.75%.

Après ce diagnostic, les enseignants ont été invités à proposer des solutions au problème de l'orthographe en répondant à la question suivante :

« *Comment, d'après vous, pourrait-on aider les élèves à dépasser leurs difficultés orthographiques ?* »

Les enseignants ont dressé un répertoire de propositions susceptibles d'améliorer les compétences orthographiques des élèves. Leurs propositions varient, bien évidemment, selon le type de difficultés qu'ils ont rencontrées chez leurs élèves et surtout selon leur expérience. Chacun d'eux a voulu dresser un catalogue de suggestions qui pourraient aplanir les difficultés de ses élèves. Cependant, les difficultés orthographiques des élèves tunisiens varient d'une région à une autre, ce qui complique la tâche lors du regroupement

des réponses. Mais ces réponses, diversifiées qu'elles soient, tendent souvent vers une convergence sur des points bien précis. Telles est le cas des exemples suivants :

Exemple1 (professeur de sexe féminin, ayant 18 ans d'expérience et exerçant dans la région de Béja)

« A mon avis, on pourrait aider les élèves à dépasser leurs difficultés orthographiques en continuant à enseigner l'orthographe même au lycée et à l'évaluer dans le cadre des évaluations de synthèse. On peut introduire l'activité de dictée comme outil d'apprentissage et d'évaluation ainsi pourrait –on pousser les élèves à mobiliser leur acquis et les développer. On peut aussi adopter une évaluation critériée dans laquelle l'orthographe sera un critère principal dans la réussite ou l'échec de la production au même titre que la compréhension et la pertinence des idées »

Exemple 2(professeur de sexe masculin ayant 8 ans d'expérience et exerçant dans la région de Siliana)

« On peut aider les élèves à dépasser leurs difficultés orthographiques par des exercices ciblés, et en les encourageant à lire pour rapprocher leurs écrits le plus possible de la norme. »

Exemple 3(professeur de sexe féminin, ayant 5 ans d'expérience et exerçant dans la région de Tunis)

«- inciter les élèves à lire ;

-leur demander de se corriger eux-mêmes ;

-la dictée est un exercice qui peut aider les élèves à dépasser les difficultés orthographiques s'il est fréquent et noté. »

Exemple 4(professeur de sexe masculin, ayant 7ans d'expérience et exerçant dans la région de Siliana)

« Utiliser les méthodes éducatives anciennes, c'est-à-dire amener les élèves à apprendre le lexique et les règles. »

Nous avons regroupé les déclarations des enseignants dans des items qui se rapprochent le plus possible de leurs suggestions. Nous avons obtenu la répartition suivante :

-lire couramment.....31.25%
-programmer des séances de dictée21.87%

| | |
|--|--------|
| -entraînement systématique | 15.62% |
| -produire couramment des textes | 14.06% |
| -développer les réflexions métalinguistiques | 9.37% |
| -privilégier l'activité de l'orthographe | 7.81% |

Ainsi, à la lecture de ces déclarations, il semble que nous assistons à un retour à l'ordre ancien. Mais avouons-le : les partisans de ce retour ont leurs motifs. L'orientation vers un enseignement homogène et finalisé, celui de la maîtrise des principales formes de discours, semble avoir entraîné une rupture avec la tradition d'un enseignement mécanique de la langue. Au niveau des contenus, grammaire discursive et structure du lexique conduisent désormais l'étude de la langue. Cette évolution est certes logique compte tenu du développement de la linguistique appliquée aux textes ou de la lexicographie, mais la grammaire de phrase et l'orthographe, niveau inférieurs de l'organisation de la langue, semblent du même coup délaissées. Un professeur inexpérimenté se trouvera légitimement désemparé au moment de mettre en œuvre les activités de langue dans sa pratique effective, dans l'urgence de remédiations ponctuelles décrochées de tout contexte de lecture ou d'écriture. Comment disposer des temps de synthèse au cours d'une séquence didactique et s'assurer des résultats de l'acquisition de façon rigoureuse à travers une pédagogie de sens ? Une réelle progression en orthographe est-elle compatible avec un enseignement fondé sur l'expression personnelle ?

1.2. Les déclarations des enseignants des matières scientifiques

Dans le but de collecter le maximum de données sur le problème de l'orthographe chez les élèves tunisiens et son impact sur l'apprentissage des contenus scientifiques, nous avons interrogé 54 enseignants des matières scientifiques¹ de la première année secondaire. Ces enseignants sont répartis comme suit : 13 enseignants de mathématiques, 14 enseignants de science de la vie et de la terre, 12 enseignants de sciences physiques, 8 enseignants de technologie et 7 enseignants d'informatique. Trois questions en tout sont présentées, une fermée et deux ouvertes.

La première question concerne le rapport entre les performances des élèves en français et celles en matières scientifiques. La deuxième fait appel à l'expérience des enseignants pour donner des exemples de difficultés rencontrées à cause des carences en français écrit. La

¹ Voir annexes p. 366 (exemple de questionnaire rédigé par un enseignant de technologie)

troisième est réservée aux suggestions des enseignants pour aplanir les difficultés des élèves.

Les réponses des enseignants à la première question : « *la mauvaise maîtrise du français a-t-elle, d'après vous, un rôle sur les difficultés des élèves dans votre matière ?* » sont comme suit :

-les difficultés en français influent beaucoup sur le niveau des élèves en matières scientifiques.....94.44%

-la mauvaise maîtrise du français n'a pas de rôle sur les difficultés des élèves en matière scientifique 5.55%

Les dernières réponses sont données par trois professeurs de mathématiques. Les enseignants justifient cela par le fait que le lexique employé dans l'enseignement de cette matière est simple et ne pose pas de problèmes aux élèves.

Concernant la deuxième question, qui est une question ouverte, nous avons procédé par regroupement d'items, ce qui nous a permis d'étudier des convergences, des variations ou des contradictions dans les verbalisations, et par là d'éclairer la complexité des attitudes envers la norme orthographe.

Après le dépouillement des données nous avons constaté que les enseignants des matières scientifiques expliquent ces difficultés, chacun selon sa matière. En effet, à la suggestion « *vous expliquez votre réponse par des exemples dans votre matière* », les enseignants ont donné des exemples dont nous citerons quelques uns:

Exemple 1 (professeur de sexe masculin, ayant 28 ans d'expérience et exerçant dans la région de Jendouba) :

« Les difficultés linguistiques que présentent les élèves en français constituent un véritable obstacle didactique et pédagogique. En effet, les élèves qui ne maîtrisent pas la langue française rencontrent des difficultés énormes dans la compréhension des concepts scientifiques et des consignes et ne parviennent pas à répondre correctement ni pendant une séquence d'apprentissage ni au cours d'une évaluation »

Exemple2 : professeur de SVT ayant 7 ans d'expérience et exerçant dans la région du Kef :

« La mauvaise maîtrise du français, surtout l'orthographe a comme résultat des notes médiocres en SVT parce que les élèves n'écrivent pas correctement les termes

scientifiques. Je prends le thème de la photosynthèse qui est récemment étudié, le genre de fautes d'orthographe que j'ai rencontré :

-Tronspiration, transpirassion au lieu de transpiration

-Fotosynthèse, fotosèntèse au lieu de photosynthèse

-opscurité pour obscurité... »

Après le regroupement des items, les verbalisations des enseignants sont traduites comme suit :

- les élèves ont des difficultés en rapport avec la compréhension des concepts scientifiques.....22.22%
- incapacité de répondre aux questions16.66%
- difficultés dans la compréhension de la consigne, lors d'un examen18.51%
- difficultés dans la rédaction des réponses (interprétation, synthèse, analyse)24.07%
- difficultés orthographiques dans la transcription d'une terminologie scientifique.....18.51%

Nous avons interrogé ces mêmes enseignants sur les moyens susceptibles d'aider les élèves à dépasser leurs difficultés, en les invitant à répondre à la question suivante : « Comment, d'après vous, pourrait-on aider les élèves à dépasser leurs difficultés ? »

Leurs suggestions ont touché plusieurs domaines : le système éducatif en général, l'évaluation, la formation des enseignants, etc. Nous avons classé ces propositions selon leur fréquence. 25.92% des enseignants interrogés suggèrent l'encouragement des élèves à la pratique de la lecture, qui, selon eux, pourrait enrichir le « stock lexical » des élèves. Nous citons les propos d'un professeur de sciences physiques qui préconise la démarche suivante: « on évite tout simplement la langue arabe dans l'enseignement des matières scientifiques qui sont enseignées en français. Comme on peut multiplier la lecture et les recherches documentaires chez les élèves ». Pour 18.51% des réponses, le recours à des séances consacrées à l'enseignement d'une terminologie scientifique en rapport avec le programme de la première année secondaire est indispensable car, selon les mêmes enseignants, ils sont obligés parfois de traduire les termes (à enseigner) en arabe pour que les élèves puissent les suivre. Une formation intensive en langue française, pour les enseignants des matières scientifiques, est recommandée par 14.81% des enseignants

interrogés. Le même nombre d'enseignants (8 sur 54) ont évoqué l'idée d'augmenter l'horaire imparti à l'enseignement de la langue française pour contrecarrer la baisse du niveau en cette matière. Le reste des propositions se résume comme suit : 9.25% des enseignants optent pour une révision du système éducatif tunisien dans le sens de programmer l'enseignement des matières scientifiques en français dès l'enseignement de base. Pour 7.40% des enseignants interrogés, il est indispensable de donner plus d'importance à l'évaluation. 5.55% des enseignants interrogés proposent de favoriser la communication en classe. Quant au reste des enseignants (2 sur 54), ils pensent qu'on pourrait aider les élèves à dépasser leurs difficultés en français en usant de leur langue maternelle. « *Chaque chapitre doit être suivi d'une rubrique ayant pour objectif d'enrichir la mémoire de l'élève par des termes techniques avec une traduction en langue arabe* » telle est la proposition d'un professeur de science technique.

Pour résumer ces propos, nous disons que les difficultés des élèves en langue française sont ressenties par les enseignants comme des obstacles qui les découragent et les empêchent d'affiner leur enseignement.

2. Les représentations des élèves

A la question « *pourquoi étudier les représentations sociales ?* », Serge Moscovici, qui a ravivé le concept de « représentation sociale » dans le domaine de la psychologie sociale, répond que c'est « *pour explorer le côté subjectif de ce qui se passe dans la réalité objective* » (Moscovici, 1984, p.12). Il deviendra clair que bien qu'issues de la psychologie sociale, les notions de représentations et d'attitudes sont progressivement devenues des éléments clés pour la compréhension de divers phénomènes dans plusieurs domaines, dont celui de la didactique des langues qui est notre domaine de recherche.

Selon la perspective socio-constructiviste de l'enseignement-apprentissage, les élèves construisent leurs savoirs et savoir-faire à partir de leurs représentations. Il s'avère donc important de prendre en compte les représentations des élèves au sujet de l'apprentissage de la langue française en général et de l'orthographe d'une façon précise. Comme le mentionne Dabène au sujet de l'apprentissage des langues :

« Il est important de prendre en compte des facteurs plus subjectifs et moins évidents, en s'intéressant, au-delà des langues elles-mêmes, à l'image que celles-ci ont dans la société, à la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées dans l'esprit des apprenants potentiels, des enseignants, mais aussi des décideurs » (Dabène, 1997, p.19)

Pour faire émerger ces représentations, nous avons eu recours au questionnaire comme outil d'investigation. Le principal intérêt d'un questionnaire est de pouvoir être proposé simultanément à un grand nombre de personnes. Ce fut le cas puisque cet outil, comme nous venons de le voir, a été présenté à 195 élèves¹ de première année secondaire de régions différentes de Tunisie. Cet aspect quantitatif était évidemment essentiel pour recueillir plus d'informations sur ce que pensent les élèves du problème de l'orthographe : la place qu'ils accordent à l'orthographe, leurs stratégies d'écriture, le type de difficultés qu'ils rencontrent ou encore leurs suggestions pour améliorer les compétences orthographiques. Cependant, le questionnaire a un inconvénient majeur : le questionné doit répondre, dans un temps limité, à des questions à propos desquelles il n'a guère eu l'occasion de s'interroger et qui le prennent, parfois, au dépourvu. Le risque est, alors, d'obtenir pour ce type de questions, des réponses convenues et peu développées. Ainsi à la question « *en orthographe, qu'est-ce qui est difficile pour toi ?* » des élèves ont répondu : « *les mots difficiles* », « *les verbes* », « *les exercices* », etc., C'est ce qui nous a posé problème pour le regroupement des réponses en items. Le questionnaire proposé renferme 9 questions dont 7 à choix multiples et 2 questions ouvertes. Ces questionnaires ont été dépouillés et les résultats sont présentés sous forme d'items avec leur pourcentage à partir de tris à plat des différentes questions. De ce fait, nous obtenons plus d'items que de personnes, puisqu'un même élève peut avoir indiqué plusieurs réponses.

L'organisation du questionnaire est dictée par un souci d'efficacité pragmatique permettant aux enquêtés de répondre aux questions avec moins de difficulté possible. Ainsi suite à un pré-questionnaire soumis à une trentaine d'élèves afin de perfectionner le questionnaire définitif en fonction des non-réponses, des difficultés, des hésitations observées lors de la passation, nous avons organisé notre questionnaire selon un plan allant de l'aspect général (la question de la production écrite) vers un aspect plus particulier (touchant à la question de l'orthographe).

Ainsi, pour cerner le rapport des élèves à l'écrit en général, nous avons posé la question suivante : « *Qu'est-ce que savoir bien écrire pour vous ?* »

Il s'agit pour nous de dégager les représentations des élèves sur l'importance de la norme orthographique dans leurs productions écrites. Portant sur des variables qualitatives, les réponses aux questions fermées sont évaluées en pourcentages.

¹ Voir annexe pp.367-368(questionnaire rédigé par un élève)

Nous reproduisons ici les items proposés et les pourcentages des réponses dégagés après le traitement du questionnaire :

| | |
|--|--------|
| -construire des phrases correctes..... | 38.97% |
| -ne pas commettre de fautes d'orthographe..... | 35.38% |
| -savoir bien exprimer ses idées..... | 33.33% |
| -savoir exprimer son originalité et sa créativité..... | 19.48% |
| -savoir présenter son travail..... | 17.43% |

La construction des phrases correctes et la maîtrise de l'orthographe apparaissent relativement comme des priorités dans le domaine de la production écrite. En d'autres termes, la maîtrise de l'orthographe est présentée comme un élément assez déterminant de la rédaction d'un texte (avec plus de 35% des réponses), ce qui signifie que l'élève dont les compétences orthographiques ne sont pas satisfaisantes ressent une certaine « insécurité scripturale » (Dabène, 1987) qui « se manifeste de deux façons. D'abord, il y a la peur d'écrire, peur de se tromper, de faire des fautes, de mal s'exprimer [...] et puis la honte. » (Blanchard, 2006, p.216). Ce phénomène d'insécurité provoque ce que R. Bélisle appelle une « attitude de retrait ¹ » vis-à-vis de l'écriture. « Plutôt que de subir l'image de soi négative que renvoie sa propre écriture, on évite d'écrire [...] Cette attitude d'évitement par rapport à l'écriture, sorte de « stratégie du désespoir, est sûrement un moyen de se protéger contre l'échec. Le problème, c'est que cette stratégie, induite par la peur d'échouer, mène elle aussi irrémédiablement à l'échec » (Blanchard, 2006, p. 217). Nous avons constaté cet état d'échec dans les copies des élèves évalués : 103 copies parmi 531 ne dépassent pas les 10 lignes, 167 copies renfermant chacune moins de 100 mots. Bien sûr le dysfonctionnement a pour source plusieurs facteurs (manque de stock lexical, incompréhension de la consigne, déficience au niveau de l'expression, etc.), mais nous pensons que les difficultés orthographiques sont l'une des sources principales de l'échec. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons posé aux élèves la question suivante :

« Que fais-tu si tu as un problème d'orthographe pendant que tu écris ton texte ? »

Nous reproduisons ici les items proposés et les pourcentages des réponses dégagés après le traitement du questionnaire :

¹ Attitude qui « repose sur une forme d'indifférence et une participation minimale aux activités qui demandent de la lecture et de l'écriture » (Bélisle, 2001, p.49, cité par Blanchard N., 2006, p.216)

- Tu écris quand même le mot17.94%
- Tu renonces à écrire le mot25.12%
- Tu emploies un autre mot.....56.92%

Ainsi, devant des difficultés orthographiques, le quart des élèves renonce à écrire, ce qui explique les productions de courte longueur, quant à la moitié des élèves, ils recourent à une stratégie de contournement, ce qui explique la présence fréquente des formules et des expressions « passe-partout » dans leurs copies.

Poursuivant la même idée qui consiste à dégager le poids relatif de l'orthographe dans le contexte de la production écrite, nous avons posé la question suivante :

« *Quand vous rédigez, votre attention se porte sur* »

A cette question, 29.74% des élèves ont cité « *ce que vous voulez dire* », 14.87% « *l'organisation du texte à produire* », 13.84% « *la présentation du texte* », 43.07% « *l'orthographe des mots* », 25.64% « *la conjugaison* » et 26.15% des élèves ont cité « *la construction des phrases* ».

Encore une fois c'est une image organisée autour de la recherche du mot juste et précis, bien orthographié, qui semble être évoquée ici. En effet, parmi les 195 élèves interrogés, 84 ont déclaré donner une priorité à l'orthographe des mots qui devance le contenu de la production (29.74%). Le travail sur la forme est un souci pour les élèves interrogés. Cela augmenterait leur insécurité scripturale, « cette relation conflictuelle avec l'écriture » (Dabène, 1995, p. 158), s'ils ont une image négative de leur compétence comme l'explique Dabène(1989) :

« On reconnaît qu'écrire ce n'est pas seulement, un « quelque chose à dire » mais aussi un « quelque chose à faire », tâche souvent angoissante et toujours difficile à réussir si on n'est pas spécialiste. Il est frappant de constater que le travail du signifiant préoccupe la majorité des scripteurs, quels qu'ils soient et est à l'origine d'une insécurité scripturale par défaut ou par excès, à la fois chez ceux qui ont une image négative de leur compétence et chez ceux qui veulent trop bien faire.»

Paradoxalement l'orthographe et son apprentissage représentent une difficulté insurmontable. En effet, face à ces représentations qui font de la maîtrise de l'orthographe une condition sine qua non pour réussir une production écrite, environ 78% des élèves interrogés n'ont pas nié les difficultés que représente l'apprentissage de l'orthographe

française. Or nous savons tous que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène, 1997). Ces représentations négatives que les élèves se font de l'orthographe, la conviction qu'ils resteraient inaptes à produire en respectant les normes, font perdre de vue les possibilités d'améliorer leur orthographe. Il s'avère donc nécessaire de rendre les élèves plus conscients de leurs représentations, afin d'infléchir celles-ci dans le sens d'une plus grande efficacité et de faire formuler l'utilité de l'orthographe en termes simples. Tout l'enjeu est là : comment faire comprendre à l'élève qu'il n'est pas d'écriture sans compétences orthographiques ? Que cette écriture dont ils perçoivent le pouvoir de transformation des sons et des significations, que cette forme écrite aux multiples points de contact avec la forme orale passe nécessairement par l'apprentissage de règles fixes, de prescriptions et d'interdits ?

Dès le début nous nous sommes fixé pour objectif l'étude des difficultés orthographiques dans le cadre de la production écrite des élèves car nous pensons que si l'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde, elle l'est davantage dans le contexte de rédaction de texte. Cette idée est vérifiée par l'enquête réalisée auprès des élèves, qui, à la question « *Dans quelle situation d'écriture as-tu le plus de difficulté en orthographe ?* », 54.35% ont cité la rédaction comme contexte source de difficulté, 25.12% ont cité la dictée et 20.51% ont évoqué le cadre d'exercice d'orthographe.

Puisque les élèves sont les principaux acteurs dans la situation de production écrite, il est indispensable de savoir sur quel genre d'erreurs ils butent. Nous leur avons posé la question suivante :

« *Sur quoi portent essentiellement les erreurs que tu fais en orthographe ?* »

Parmi les difficultés que les élèves déclarent rencontrer, on retrouve celles en rapport avec l'accord en genre et en nombre (15.89%), celles liées à la transcription des désinences verbales (28.20%), celles en rapport avec l'orthographe d'usage (que les élèves qualifient de « mots difficiles ») (27.69%). Les élèves citent aussi des difficultés liées à la transcription des mots dont la présentation graphique est différente de la prononciation (19.48%) (des élèves ont cité l'exemple des mots renfermant s, prononcé tantôt [z] tantôt [s]) ou c, prononcé tantôt [s] tantôt [k]). 6.15% des élèves ont évoqué le problème des

homophones, alors que 2.56% seulement ont trouvé des difficultés à appliquer les règles orthographiques.

Nous avons voulu connaître l'origine de ces difficultés. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante :

« D'après vous, pourquoi les élèves trouvent-ils beaucoup de difficultés à orthographier les mots ? »

A cette question, les élèves ont cité les sources de difficulté suivantes :

| | |
|---|--------|
| -ils ne lisent pas beaucoup | 52.30% |
| -ils sont influencés par la langue arabe..... | 37.43% |
| -ils ne sont pas entraînés à bien orthographier..... | 33.33% |
| -les règles de l'orthographe ne sont pas claires | 22.05% |
| -ils ne sont pas entraînés à discriminer certains sons..... | 8.20% |
| -l'horaire imparti à l'orthographe est insuffisant..... | 4.10% |

La recherche n'a pas encore permis d'identifier avec précision à quelles conditions et par quels processus les élèves parviendraient à se servir de leur expérience de lecture pour améliorer ou faciliter leur écriture, et inversement (Reuter, 1995). Il a toutefois été suggéré que les représentations des élèves concernant les interactions lecture-écriture constituent un facteur susceptible d'influencer positivement ou négativement leur capacité à exploiter les liens entre ces deux compétences langagières (Delforce, 1993, p. 333).

Dans le cas de notre enquête il apparaît que les élèves ont des représentations positives sur le rôle de la lecture dans l'acquisition des compétences orthographiques. Pour 52.30% des élèves interrogés, la principale source des difficultés orthographiques est le manque de lecture du texte français. L'influence de la langue arabe est mise en deuxième position avec 37.43% des réponses. La troisième position est occupée par le manque d'entraînement (33.33%). Cela pourrait s'expliquer par la nouvelle méthode employée dans l'enseignement de français basé désormais sur le décroisement. L'absence de séance consacrée à l'orthographe et d'un travail d'entraînement systématique font que ces élèves ressentent un déficit orthographique dans leur formation.

Comme les enseignants, les élèves, eux aussi, ont des représentations sur les moyens susceptibles d'aider les élèves à améliorer leurs compétences orthographiques. A la

question « *D'après vous, comment pourrait-on apprendre à bien orthographier ?* », 49.23% des élèves ont déclaré « *en faisant beaucoup d'exercice d'orthographe* », 51.79% ont dit « *en lisant beaucoup* », 17.94% ont déclaré « *en pratiquant la dictée* » et 33.33% ont donné comme proposition « *en donnant des explications sur l'orthographe française* ».

Deux remarques importantes s'imposent pour commenter les déclarations des élèves. D'abord, en évoquant les termes comme exercices, entraînement, dictée, etc. les élèves expriment un besoin de travail sur la langue. Ensuite, ces élèves conçoivent la lecture comme solution pour leurs difficultés orthographiques. Ces représentations exploitées à bon escient pourraient favoriser une acquisition effective de l'orthographe française surtout la partie liée au lexique.

Conclusion sur le chapitre

L'objectif de l'enquête auprès des enseignants et des élèves a pour objectif de mettre à jour des représentations de l'orthographe. Compte tenu de la rareté des recherches dans ce domaine, dans le contexte tunisien, il s'avère indispensable d'opter pour une méthodologie qualitative tant au plan de la population observée qu'à celui du recueil et de l'analyse des données. Les verbalisations des enquêtés paraissent converger vers le sentiment d'une situation problématique.

L'apprentissage de l'orthographe est insuffisant selon les déclarations des élèves ; il est problématique, selon les professeurs, qui se sentent désarmés dans ce domaine. Lorsqu'on discute avec des professeurs sur l'enseignement qu'ils doivent donner en matière d'orthographe, on constate généralement que les réponses sont généralement axées sur les contenus et sur la progression à suivre. Les professeurs ont bien acquis le réflexe de lier l'étude de la langue à la lecture des textes et aux travaux d'expression écrite. Cela étant, ils ont une perception floue de ce que pourrait être une progression plus précise. Devant l'absence de moments spécifiques consacrés à un apprentissage raisonné de l'orthographe, les professeurs reconnaissent qu'ils ne peuvent pas vérifier les compétences orthographiques de leurs élèves. La progression est donc à chercher dans les textes supports, dans les types d'exercices et dans les types de gestion de l'erreur. Cela constitue un facteur de risque, surtout dans un contexte spécifique comme le contexte tunisien : risque pour l'enseignant, qui hiérarchise mal les priorités et risque pour l'élève dont les capacités réelles ne sont pas claires.

Devant la quantité de fautes commises par les élèves, les professeurs se sentent découragés à l'idée de devoir tout reprendre. Ils posent souvent la question : a-t-on le droit de consacrer des séances à l'orthographe ? Telles sont les préoccupations des professeurs, qui s'ajoutent aux réponses rédigées dans les questionnaires et qui pourraient expliquer les difficultés orthographiques des élèves tunisiens. Pour approfondir la réflexion sur ces difficultés, nous proposons, dans le chapitre qui suit, une interprétation des résultats de l'enquête réalisée auprès des élèves. Nous essayerons de donner des explications aux erreurs orthographiques commises par les élèves enquêtés. Pour ce faire, nous nous référerons à des modèles théoriques d'ordres didactique, linguistique et psycholinguistique.

CHAPITRE 4

L'ORTHOGRAPHE, UN OBSTACLE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES

Introduction

Il est indéniable que la production de texte est une activité complexe qui exige plusieurs années d'enseignement avant de pouvoir être maîtrisée. Cet apprentissage a fait l'objet d'études variées en didactique (EVA, 1996 ; Halté, Petitjean et Plane, 2002 ; Plane, 2003). La prise de conscience, en didactique, de la complexité de l'acte d'écrire et de la nécessité d'enseigner l'écriture en accompagnant l'élève est récente (Reuter, 1996 ; Barré-De Miniac, 2000). Toutes ces recherches ont pour objectif d'aider à l'acquisition des compétences scripturales qui n'est pas une tâche facile. En effet, la production d'écrits mobilise simultanément tout un faisceau de compétences.

En écrivant, l'élève est appelé

- à analyser une situation ou à créer un scénario ;
- à choisir les termes propres à traduire ses idées ;
- à structurer le discours pour le rendre cohérent ;
- à atteindre un niveau de correction grammaticale et orthographique acceptable.

Face à ces exigences combinées, on peut supposer que les élèves éprouvent des difficultés à gérer et à équilibrer des savoirs et des connaissances qu'ils maîtrisent pourtant dans d'autres contextes, par exemple à l'occasion des activités de structuration linguistique ou des activités d'expression écrite bien délimitées.

L'analyse des copies des élèves permet de faire une constatation qui nous paraît d'une signification de grande importance dans notre travail : l'orthographe est le domaine qui cause le plus de difficultés aux élèves. Est-ce dû au fait qu'en situation de production écrite l'attention se fixe davantage sur les composantes d'ordre pragmatique et morphosyntaxique? Il faut souligner, par ailleurs, qu'au terme de l'évaluation, les élèves n'ont qu'une maîtrise limitée du système orthographique - fort complexe - de la langue française de sorte qu'ils produisent des textes lacunaires.

Notre réflexion sur la question épineuse de l'orthographe s'est basée, certes, sur les représentations des principaux acteurs concernés par l'apprentissage de l'orthographe, à

savoir les élèves et les enseignants, mais nous avons aussi interrogé la littérature se préoccupant de l'origine du dysfonctionnement orthographique.

Une erreur nous indique d'abord uniquement ce qui est difficile pour l'apprenant, mais elle ne dit rien sur les causes. Si nous voulons essayer de trouver des explications pour les éventuelles causes d'erreurs, si nous voulons essayer de nous approcher d'une interprétation relativement correcte, il faut prendre en considération tous les facteurs susceptibles de pouvoir influencer le comportement langagier d'un individu. Pour ce faire, nous commençons d'abord par mettre au clair les causes des faiblesses en production écrite, qui sont dues, entre autres, aux difficultés orthographiques

1. La longueur des textes : pourquoi les productions écrites des élèves sont courtes ?

L'acquisition de l'écrit est un des objectifs fondamentaux de l'école et l'orthographe en est une composante importante, qui intervient dans la longueur et la qualité des écrits des élèves (Graham, 1990)¹. Nous avons vérifié ce constat lors de notre enquête de DEA quant à l'impact de la mauvaise orthographe sur les compétences scripturales des élèves de la 9^{ème} année de Base. Nous avons reconduit la même question avec les élèves de la première année secondaire. Plus que 25% des élèves interrogés ont déclaré renoncer à écrire un mot dont ils ignorent l'orthographe.

La première lecture des copies nous a permis de constater que les élèves réalisaient des productions écrites extrêmement courtes. Nous avons rencontré à plusieurs reprises des récits de cinq ou six lignes.

Pourquoi ces élèves réalisent-ils des productions écrites si courtes ?

Ce phénomène peut être attribué à plusieurs facteurs dont nous citerons :

-Le temps imparti à l'épreuve : normalement une heure est largement suffisante pour rédiger un texte de 15 à 20 lignes puisque la durée du devoir de synthèse², qui comprend des questions de compréhension et des questions de langue, est de deux heures. Or l'enquête a révélé que plus de 50% des élèves ne parviennent pas à rédiger le nombre de

¹ Cité par Danièle Cogis, « Une approche active de la morphographie », *Lidil*, n°30, 2004, mis en ligne le 29 janvier 2008. URL : <http://lidil.revues.org/index743.html>. Consulté le 01 avril 2010

² Forme d'évaluation des acquis en langue française, dans le contexte tunisien, intervenant au terme de chaque trimestre.

lignes requis. La mauvaise gestion du temps lors de la production est l'une des causes de cet échec.

-Le manque d'idées et du lexique appropriés : le manque d'outils comme des textes ressources, retrouvés dans la lecture, qui sont susceptibles d'améliorer la connaissance des élèves sur le sujet, le schéma du texte choisi ainsi que le lexique à utiliser sont autant d'obstacles devant le scripteur.

« La réussite (de l'activité scripturale) est tributaire, entre autres, de la qualité des connaissances antérieures mobilisées par le rédacteur. Aussi, les élèves ayant vécu des expériences variées sont-ils potentiellement de bons lecteurs et de bons scripteurs » (Miled, 1998, p. 67)

-La peur :

-peur du regard des autres : les élèves ont peur de produire un texte trop pauvre, ils ont peur de la réaction de leurs camarades, du jugement de leur professeur. Dans l'enquête réalisée, 25.12% des élèves interrogés ont exprimé cette idée en choisissant l'item « *Tu renonces à écrire le mot* ».

-peur de la page blanche ; souvent face au début d'une production d'écrit les élèves ont le sentiment de se jeter dans le vide et ne savent pas comment commencer. De plus, ils peuvent ne pas avoir d'outils à leur disposition ou ne pas savoir réinvestir ceux qu'ils ont déjà rencontrés. Face à ce sentiment de peur, les enfants produisent un récit de taille minimum dans le but de satisfaire seulement les exigences de l'enseignant.

-Le désintérêt :

-Désintérêt pour le sujet : les élèves n'ont rien à dire sur le sujet. Les situations qui leur sont proposées ne tiennent pas compte de leurs désirs et de leurs préoccupations. Ils n'adhèrent pas au projet d'écriture qu'on leur propose.

-Désintérêt dû à la mise en œuvre du projet : Yves Reuter (1996) remarque que lorsqu'un élève produit un texte, il est censé s'adresser à quelqu'un d'autre que son professeur, or c'est de ce dernier qu'il s'agit en réalité. De même, l'élève est censé s'adresser à quelqu'un pour lui donner une information, or très souvent, il produit un texte pour être évalué. Enfin, les consignes données suscitent souvent l'écriture de contenus affectifs dont la réponse est une évaluation.

-Les difficultés liées à l'acte d'écriture

Il peut s'agir de difficultés liées à la non maîtrise de tel ou de tel aspect de la langue ou des processus de rédaction, mais aussi de la nécessité de gérer simultanément les

nombreuses composantes de ces processus pour pouvoir réaliser une production écrite. L'orthographe, l'ordonnance de la phrase, la ponctuation, la grammaire, le style sont autant d'obstacles à franchir par le scripteur : c'est la surcharge cognitive. La réponse de nombreux élèves à cette accumulation de difficultés à affronter sera une production de textes de longueur minimum.

-Les représentations de l'écrit

Les représentations des élèves vis-à-vis de l'écrit sont souvent négatives ou inadaptées. Cela est souvent dû aux performances obtenues par l'enfant dans ses productions écrites mais aussi à l'influence familiale. Par ailleurs, souvent pour les enfants, écrire ne veut rien dire. Ce type de représentations va conduire les élèves à réduire au minimum leurs productions écrites.

Par ailleurs, deux images courantes de l'acte d'écrire sont particulièrement présentes chez les élèves.

Une première représentation : le premier jet d'une production écrite doit être le bon : les élèves ne conçoivent pas qu'un texte puisse être retravaillé, réécrit. Ils se fixent un niveau d'exigence très élevé : lorsqu'ils écrivent ils n'ont pas droit à l'erreur. Une production de texte doit être bonne dès la première fois. En conséquence, une majorité d'élèves va produire des textes courts. En effet, pour eux, plus le texte sera court, moins il aura de chances de comporter des erreurs et donc plus il aura de chances d'être bon dès la première fois.

Une seconde représentation : l'écriture est un don : cela implique que l'écriture ne s'apprend pas, qu'elle est inimitable et réservée aux meilleurs d'entre eux. En effet, pour ces enfants, écrire nécessite que le scripteur fasse preuve de compétences micro et macrotextuelles : être auteur sous-entend la maîtrise de certaines techniques, de disposer de sérieuses compétences linguistiques. L'acte d'écriture représente donc une certaine difficulté et par conséquent il n'est pas accessible à tous. Seuls les bons élèves peuvent accomplir correctement cette tâche. De nombreux élèves ont tendance à se sous-estimer. Ils vont penser qu'ils ne sont pas autorisés à écrire car ils ne se trouvent pas bons dans cette matière.

Ces représentations sont tenaces et font obstacle à l'apprentissage envisagé. Ces résistances empêcheront la construction et l'appropriation des savoirs. Ignorer les représentations que les élèves ont de l'écrit au moment de son apprentissage c'est créer des résistances durables à cet apprentissage. En effet, comme le souligne Yves Reuter (1996),

« *plaquer* » l'apprentissage d'une notion sur les représentations négatives de cette même notion est s'assurer l'échec de son apprentissage.

Plusieurs facteurs interviennent dans ces représentations, parmi lesquels le milieu familial. En effet, le milieu familial influence la perception de l'écrit. Plus l'environnement proche des enfants accorde une place importante à l'écrit, plus leurs représentations de l'écrit seront adaptées et plus ils seront disposés favorablement pour la réussite de leur apprentissage de l'écrit. Toutefois il existe de grandes disparités dans ce domaine entre les élèves. En effet, certains d'entre eux baignent dès leur plus jeune âge dans des pratiques scripturales nombreuses et variées tandis que d'autres évoluent dans un univers moins ou très peu familier avec l'écrit. Nous ne prétendons pas avoir étudié amplement ce paramètre d'exposition à la langue française et son effet sur l'acquisition des compétences linguistiques par les élèves tunisiens, car seule une enquête sociolinguistique pourrait rendre compte de ce paramètre, mais les données recueillies montrent une nette différence de compétences entre les élèves les plus exposés à la langue française et ceux moins exposés à cette langue..

Par ailleurs, de très nombreux élèves n'accordent aucun sens à l'écrit car ils en ignorent les principales fonctions : communicative, sociale, cognitive, pouvoir, plaisir, etc. Là encore, le rôle de la famille est crucial. L'enfant noue son rapport avec l'écrit par les pratiques que son milieu familial et social entretient avec l'écrit. Ainsi si les élèves baignent dans un milieu qui pratique l'écriture sous forme variée avec des usages variés, ils ont alors connaissance de l'utilité de l'écriture. La famille peut attribuer un rapport de sens positif ou négatif à l'écrit. Si une famille a de nombreuses pratiques de communications différées, elle va transmettre naturellement à son enfant plusieurs sens pour l'écrit et entre autres celui de la communication et celui d'avoir le plaisir de recevoir ou d'adresser un écrit (Bernard Lahire, 1993).

-L'incapacité à maîtriser des faits orthographiques : le fait de ne pas maîtriser des faits orthographiques peut engendrer une abstinence de la part des élèves de crainte de produire de mauvais texte. Ce phénomène que Dabène appelle « insécurité scripturale » est encore plus accentué en français qui est officiellement langue étrangère en Tunisie.

Pour combler à cette incapacité à maîtriser des faits orthographiques, l'élève recourt aussi à des « stratégies d'évitement » (Billiez, Lucci et Millet, 1999, p.82) en utilisant, par exemple, des clichés à la place des mots dont il doute la transcription correcte, tel le cas de l'emploi fréquent du verbe faire, ou il renonce tout simplement à écrire le mot. Dans tous

les cas si le scripteur n'a pas la maîtrise de certains automatismes, il doit s'arrêter à tous les phénomènes ou les règles orthographiques. La rédaction deviendrait alors lente et pénible.

1.1. La non maîtrise des compétences textuelles

Notre première constatation est que les élèves soumis à l'évaluation performant beaucoup plus dans le volet textuel que dans le volet lexical grammatical. De façon générale, les élèves éprouvent plus de difficultés en grammaire et en orthographe qu'en cohérence de texte.

Le traitement des données fait apparaître certaines tendances. En ce qui concerne la compétence générale d'écriture, les textes produits sont, sauf exception, lisibles, diversement ponctués et très inégalement découpés en paragraphe. Sur le plan pragmatique, les textes sont pour la plupart compréhensibles, et se définissent comme des récits.

Ce fait confirme notre idée de départ qui consiste à limiter la surcharge cognitive des élèves en prenant en charge ponctuellement des tâches figurant dans les processus rédactionnels : les enjeux et les destinataires des textes, le choix du thème et sa familiarité avec le vécu de l'élève. On peut émettre aussi l'hypothèse qu'il s'agit d'habiletés susceptibles d'être influencées par le niveau de développement cognitif des élèves par le transfert d'habiletés déjà acquises en langue première. Les concepteurs des programmes de français en Tunisie, optant pour le développement « des compétences transversales qui sont par définition plus englobantes que les compétences disciplinaires et qui, mises en œuvre dans des situations variées, garantissent le transfert des acquis d'un contexte à un autre »¹, ils ont choisi des thèmes similaires aux thèmes enseignés en arabe. En effet, « les thèmes sont choisis en fonction des valeurs éducatives qu'ils véhiculent. Ce sont les contextes dans lesquels l'élève va évoluer dans le cadre d'une ou plusieurs disciplines (aussi bien en arabe qu'en français. »²

D'une façon générale, l'évaluation s'est voulue réaliste en prenant en compte le fait que les élèves sont en cours d'apprentissage. D'ailleurs les deux premiers modules d'apprentissage de français débouchent sur la production d'un récit intégrant une description ou un dialogue, c'est-à-dire que les élèves ont encore à apprendre sur le contenu discursifs et les contenus linguistiques à mettre en œuvre dans leurs productions

¹ Programmes officiels du français en première année secondaire, CNP, 2003, p. 4.

² Guide méthodologique destiné aux enseignants de la sixième année de base, CNP, 2002, p. 12.

comme, par exemple, les paramètres de la situation de communication, la structure du récit, l'enchaînement des actions et l'articulation des parties du récit, ou encore et concernant le contenu linguistique, les temps du récit, le discours rapporté et les modalisateurs.

L'écriture d'un récit présuppose d'une part l'emploi combiné de moyens linguistiques caractérisant le récit comme le type de texte, le système des temps du récit et les substituts (groupes nominaux et pronoms désignant les personnages tout au long du récit) ainsi que le respect des règles de la correction syntaxique et orthographique et le soin de la planification du texte. Ce qui nécessite que le scripteur mobilise simultanément ses compétences linguistiques et contrôle les opérations de mise en texte. Les psychologues ont mis en évidence cet état de surcharge mentale dans laquelle travaillent les sujets qui écrivent. La maîtrise du système verbal lors de la rédaction d'un récit constitue alors un point décisif où sera évaluée la compétence de l'élève. Le dépouillement des copies lors de notre travail nous a permis de constater la multiplicité d'erreurs commises par les élèves concernant le maniement des temps verbaux. Cette analyse nous a permis d'identifier un certain nombre de types d'erreurs récurrentes telles que le non respect de la concordance des temps, le mauvais emploi de certain temps comme le passé composé, par exemple l'inadéquation entre les connecteurs et les temps employés et la quasi-absence du passé simple, le temps du récit écrit par excellence, sans oublier, surtout, le mélange des temps du passé. Alors que le passé simple caractérise le récit historique selon Benveniste (1966, p.266), le passé composé est un temps du discours. Avec H. Weinrich (1973, p.30), ce mélange crée une modification de « l'attitude de locution, un passage du commentaire au récit ou du récit au commentaire » ; ce qui crée aussi une opposition des niveaux de langue car « le passé simple signale un art » et s'oppose « à d'autres formes (...) plus proches de la parole, le présent ou le passé composé », R. Barthes (1972, p. 25).

1.2. Evaluations défectueuses des productions écrites

Parmi les causes véritables du dysfonctionnement orthographique des élèves tunisiens, les modes d'évaluation des productions écrites qui ne permettent pas d'améliorer les compétences orthographiques des élèves.

L'évaluation constitue un dispositif indispensable pour aider les élèves à améliorer leurs performances. En effet, lorsqu'un enseignant remet un travail annoté, l'élève, pour peu qu'il comprenne les remarques qui lui sont faites, a des réactions auto-évaluatives qui ont des répercussions sur ses comportements ultérieurs. Les appréciations portées sur la copie

et la manière dont les erreurs sont signalées aux élèves peuvent influencer sur leurs compétences orthographiques.

Longtemps, évaluer une copie a consisté à mesurer sa qualité et donc à mettre une note qui était censée rendre compte de cette qualité. De ce fait, dans le cadre de la docimologie, la réflexion a porté sur les moyens de rendre cette «mesure» juste aussi bien dans le sens de justice (que ce soit les meilleurs qui obtiennent les meilleures notes) que dans le sens de justesse (que la note soit le reflet du contenu de la copie).

Or, dans le cadre d'une évaluation qui se veut formative, l'objectif n'est plus de mesurer ou de noter mais de permettre aux apprenants de progresser et d'améliorer leurs productions. Par conséquent, l'évaluation doit apporter à l'apprenant des informations précises et claires, l'objectif étant de lui permettre de découvrir les zones où il éprouve des difficultés en vue de l'aider à mettre en place des stratégies qui lui permettent de progresser.

Dans le cadre de notre mémoire de DEA, nous nous sommes penché sur la manière dont les copies d'élèves tunisiens ont été évaluées afin de voir si cette évaluation pouvait permettre aux apprenants de situer leurs lacunes et par là-même de progresser.

Deux grandes lacunes sont à signaler :

1. 2.1. Les appréciations

Les appréciations n'étant pas suffisamment précises et ne ciblant pas les points positifs du travail ainsi que les erreurs, d'une manière claire peuvent décourager l'élève. En effet, comme le souligne G. Avanzini (1987, p. 13) : « l'élève doit savoir par rapport à quoi on l'évalue et non lire une appréciation ou une note qui attribuent sottement sa prestation à sa nature et réduisent dangereusement sa nature à sa prestation, en présentant le jugement d'un acte scolaire pour une condamnation de sa personne.»

A partir des résultats de notre analyse, nous pouvons faire le constat suivant :

- Dans la majorité des cas, l'élève ne peut tirer bénéfice de la lecture de sa copie évaluée. En effet, soit il n'y a aucune appréciation générale permettant d'orienter son attention vers des problèmes spécifiques, soit, cette appréciation, qu'elle soit positive (« c'est un bon travail », « c'est assez bon dans l'ensemble », « assez bien attention aux fautes »...) ou négative (« passable »...), ne peut ni le guider dans la correction des erreurs qui subsistent

dans sa copie ni l'encourager en lui permettant de prendre conscience des progrès accomplis dans des zones bien précises.

- Lorsque l'appréciation ne porte que sur un niveau, c'est généralement le niveau local qui est, le plus souvent, ciblé par les enseignants. Toutefois, les remarques qui sont faites à ce niveau restent souvent trop imprécises pour aider les élèves à progresser.

Nous citerons quelques exemples :

Exemple¹ : « attention à vos verbes » peut signifier aussi bien que l'élève rencontre des problèmes au niveau du choix des modalités verbales (syntaxe) qu'au niveau du lexème verbal (morphologie).

Exemple 2 : « bien (attention à la ponctuation et à l'orthographe) ». Cette appréciation cible l'orthographe mais connaissant la complexité du plurisystème graphique du français, nous ne pouvons qu'être sceptique quant à la possibilité pour l'élève qui la lit d'en tirer un quelconque bénéfice.

Exemple 3 : « *Médiocre, attention aux fautes* ». Dans cet exemple, nous ignorons si c'est l'orthographe qui est visée (niveau local) ou la construction des phrases (niveau phrastique)

-Aucune appréciation ne cible de manière claire et précise les « réussites » des élèves. Or, Gey (1979, p.46) a montré (en particulier dans le domaine de l'orthographe) qu' « il faut éviter de culpabiliser l'élève et de dramatiser ses erreurs. Il est préférable de lui prendre conscience de ses acquisitions ».

L'élève dont le travail aura été valorisé ne se sentira plus pris dans une spirale de l'échec et aura donc envie de revenir sur son premier jet pour l'améliorer.

1.2. 2. L'identification des erreurs

Confrontés aux erreurs des élèves, les enseignants adoptent différentes attitudes :

Tantôt les erreurs sont rectifiées par l'enseignant lui-même :

- soit en surchargeant l'unité fautive ce qui rend souvent la correction incompréhensible par l'élève. Or, ceci est particulièrement gênant, dans la mesure où, pour être utile, une annotation doit avant tout être lisible.

¹ Exemples d'annotations recueillies au cours de notre enquête de DEA en 2004.

- soit en proposant des rectifications dans la marge. Selon M. C. Albert (1998, p. 58), ce type d'attitude est le propre des enseignants consciencieux. « Consciencieux, peut-être, mais efficace(s), c'est moins sûr car le corrigé proposé permettra-t-il, à l'élève de comprendre pourquoi son énoncé ne convient pas ? Rien n'est moins sûr dans la mesure où le problème générateur du dysfonctionnement n'aura pas été véritablement identifié par le correcteur ».

Nous irons plus loin, en disant que, sans doute, l'élève ne cherchera même pas à comprendre les raisons de son erreur puisque la solution lui est d'emblée proposée voire imposée.

Tantôt les erreurs sont soulignées mais sans qu'aucune indication ne soit donnée quant à leur nature. Tantôt les erreurs sont soulignées et caractérisées mais de manière trop vague pour permettre aux élèves de revenir sur leur production et d'y apporter les rectifications nécessaires. C'est ainsi que :

▪ Le signe « *or* » est utilisé indifféremment pour différentes erreurs qu'il s'agisse d'un problème concernant :

- la ponctuation : le tiret en début de paragraphe. Exemple : - *un jour...*
- une aberration dans la représentation des sons. Exemple : **dicide* pour *décide*
- une erreur d'orthographe grammaticale. Exemple: *nous *ramassent* (pour *nous ramassons*).
- cumul d'erreur lexicale et grammaticale. Exemple : *les *medecin* (pour *les médecins*).
- les confusions d'homophones. Exemple : **se métier*, **ce rappelle ...*
- mauvais emploi des consonnes doubles. Exemple : **dificile* (pour *difficile*), **prommenade* (pour *promenade*)...

Nous voyons donc que ces signes, utilisés par les enseignants, sont trop polyvalents pour pouvoir « parler » aux apprenants et leur apporter une aide lors de la relecture de leurs textes.

Tantôt c'est une ou plusieurs lignes qui sont soulignées sans indication quant à l'unité (ou les unités) fautive(s). Certes, Gey (1987, p. 151) stipule qu'il faut éviter de signaler directement l'erreur à l'élève car dit-il : « le fait de simplement signaler une erreur supprime une étape de recherche et de relecture fructueuse ». Il préconise donc de faire en

sorte que « la correction de la copie offre dans sa présentation une série d'indices permettant à l'élève de dépister son erreur et de revenir sur sa graphie erronée ». Dans un ordre de difficulté de recherche croissante, il suggère de souligner soit le graphème fautif, soit le mot contenant le graphème, soit le syntagme, soit la ligne. Cependant il nous semble que, vu le nombre important d'erreurs dans chaque ligne, comme c'est le cas des copies analysées, il est fort peu probable que l'élève soit en mesure de les localiser et de les corriger si l'on souligne simplement la ligne. Nous pensons donc que, dans un premier temps au moins, il faudrait être plus directif et explicite.

Tantôt, enfin, les enseignants ont recours à une méthode mixte. En effet, dans la même copie, certaines erreurs sont soulignées sans indication quant à leur nature, d'autres sont corrigées (les accents, les majuscules, la ponctuation, les marques d'accord), d'autres enfin sont caractérisées.

Ce type d'attitude laisse apparaître le désarroi des enseignants face au problème de l'évaluation de l'orthographe dans les productions écrites et leur manque de méthode. Cela peut s'expliquer par leur manque de formation. En effet, les enseignants ne connaissent pas les typologies d'erreurs et sont donc bien souvent en peine lorsqu'il faut caractériser celles des élèves. C'est ce qui fait que, la plupart du temps, ils s'abstiennent de caractériser l'erreur ou le font de manière très vague. Or, cela est préjudiciable à l'élève qui, ne sachant pas où se situe précisément son erreur, aura d'autant plus de difficulté à se corriger et à progresser.

Pour conclure, nous dirons que, bien souvent, les erreurs ne sont pas clairement identifiées et caractérisées. De ce fait, nous pensons que les élèves auront beaucoup de mal à les comprendre et donc à les éviter lors des productions ultérieures.

Chapitre 5

Origine des difficultés orthographiques

Introduction

Maintenant que nous avons une idée assez précise des types d'erreurs que les élèves tunisiens commettent au cours de leurs productions écrites, il est indispensable que nous cherchions à en comprendre les causes pour mieux définir les zones de faiblesse dans lesquelles les compétences des élèves devaient être construites. Nous analyserons ces causes sans reprendre les catégories selon lesquelles nous avons classé les types d'erreurs, pour tenter de comprendre plus globalement l'ensemble des erreurs relevées.

Dans le contexte français, les élèves font beaucoup de fautes d'orthographe et ce constat peut s'expliquer, selon Michel Fayol¹, par trois raisons :

-« L'orthographe du français est extrêmement difficile et truffée de pièges », elle est « difficile car irrégulière ».

-L'orthographe mobilise différents processus, elle « requiert de l'attention, de la mémoire, et une bonne maîtrise de la langue ».

-« Une école qui voudrait mettre l'accent sur l'apprentissage de l'orthographe y consacrerait beaucoup de temps », or « le temps disponible pour l'apprentissage et la mise en œuvre de l'orthographe a diminué ».

Manesse et Cogis (2007) vont encore plus loin. Elles considèrent trois causes pour expliquer les résultats obtenus en orthographe lexicale et grammaticale. Premièrement, le temps réduit pour l'étude de la langue principalement dans ses dimensions formelles de l'écrit. Deuxièmement, les théories de l'énonciation ont fait en sorte que le travail grammatical a porté davantage sur l'analyse du texte et du discours. La troisième cause est institutionnelle, les auteures dénoncent la « mauvaise articulation école-collège » dans l'enseignement de l'orthographe et la formation des maîtres « ridiculement courte » pour ce qui concerne l'étude de la langue.

Nous partageons les mêmes idées des chercheurs cités, mais nous devons contextualiser notre travail en partant des difficultés que rencontrent les élèves tunisiens dans leur apprentissage de l'orthographe française. Nous pensons que les erreurs détectées dans les copies d'élèves sont dues en premier lieu à la complexité de la langue française, en second

¹ Michel Fayol, *Le Monde de l'éducation*, n°325, 2004, p.30.

lieu c'est la situation de production écrite et le type d'exercice proposé qui rendent la tâche de l'élève encore plus difficile, enfin nous pensons que les erreurs sont due en grande partie au spécificité du contexte tunisien, une autre réalité dont il est indispensable de rendre compte.

1. La complexité de la langue française

1.1. L'écart entre l'écrit et l'oral

Il est reconnu que, parmi les différents systèmes d'écritures alphabétiques, celui du français est doté d'une orthographe des plus complexes. Dans les systèmes alphabétiques, dominants en Europe, il est d'usage que les lettres de l'alphabet notent des sons. Il arrive cependant que les lettres jouent d'autres rôles, loin de tout rapport avec l'oral. C'est le cas de l'orthographe française, où des mots qui se prononcent de la même façon s'écrivent différemment. En français, l'homophonie est surtout grammaticale (*crier, criez, crié...*), ce qui présente un degré de difficulté plus important (Jaffré, 1998). C'est ce qui nous fait penser au propos de Danièle Manesse (2007, p. 17) pour qui « l'acquisition de l'orthographe est une des voies qui impose de penser la distance entre langue orale et la langue écrite. »

Ainsi l'une des premières causes d'erreurs de la part des élèves est la complexité de la langue dans laquelle ils s'expriment. Nina Catach, parlant de l'orthographe française, constate qu'il existe « des difficultés inhérentes à notre système graphique » (Catach, 1989, p. 96). Chervel et Manesse, à leur tour, soulignent que « l'orthographe française est, à la prendre dans son intégralité, d'une difficulté comparable à celle de l'écriture chinoise. »(Chervel A. et Manesse D., 1989, p.263)

Michel Fayol explique cette complexité en soulignant que : « L'orthographe française est truffée de pièges. L'une des plus grandes difficultés vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de différentes manières »¹.

Il est bon de mentionner à nouveau que parmi les principes qui régissent l'orthographe française, nous trouvons : le « principe phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit (lettre, groupement stable de lettres, ensemble constitué d'une lettre et d'un signe diacritique) transcrivent les phonèmes du code oral. La structure de ce domaine phonogrammique suffirait à elle seule à rendre notre écriture particulièrement difficile, du fait de l'absence de relations bi-univoques entre les unités de l'écrit (les graphèmes) et de

¹ Michel Fayol, « les difficultés orthographiques », disponible sur le site : <http://wwwpsy.univ-bpclermont.fr/lapsco/IMG/articles/equipe4/vulgarisation/cerveauPsychortho.pdf>, consulté le 2 avril 2009.

l'oral : un même graphème peut noter différents phonèmes (s et c par exemple) et réciproquement (les phonèmes [ã], [s], [k] par exemple). » (Angoujard, 1994, p. 20).

Nous n'allons pas faire un relevé exhaustif des difficultés que rencontrent nos élèves en transcrivant les phonèmes, mais nous évoquerons ici les principales difficultés. L'exemple de [ã] est significatif à cet égard. « Le phonème [ã] est en effet difficile ; Nina Catach avait calculé que la langue française avait recours à la graphie « en » dans 51% des cas, et à la graphie « an » dans 49% des autres cas. Lorsque l'on ne sait quelle graphie choisir, il y a une chance sur deux de trouver la solution idoine.»(Béatrice et Philippe Pothier, 2005, p. 139).

1.2. L'orthographe grammaticale : une grande difficulté

1.2.1. Spécificité du français

Le français est une langue possédant un système d'écriture phonétique, c'est-à-dire que c'est un système qui vise à reproduire la suite des sons se succédant dans le mot. Cependant, l'une des spécificités du système graphique de français (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995), comparé à d'autres langues à notation phonétique, demeure dans la fréquence élevée d'apparition de lettres qui ne correspondent à aucun segment sonore de la langue parlée (marques d'accord, lettres étymologiques, marques dérivatives, etc.). En effet, selon une étude menée par Catach (1980), les lettres muettes, en français, représentent environ 12 à 13% des graphèmes écrits. Ce phénomène est une spécificité du français car les systèmes graphiques utilisés par l'allemand, l'anglais, l'espagnol ou bien l'italien marquent systématiquement toute modification de la forme orale dans la forme écrite, et inversement, toute désinence nominale ou verbale produite à l'écrit sera prononcée à l'oral.

Ainsi « le français écrit se caractérise par rapport au français oral par une morphologie inaudible qui touche les homophones verbaux et les accords en nombre et en genre. Ces caractéristiques de l'écrit sont considérées par de nombreux chercheurs comme des zones orthographiques fragiles, difficilement maîtrisées par les apprenants du français L1, même chez les adultes (Brissaud et Jaffré, 2003 ; Fayol et Largy, 1992 ; Jaffré et David, 1999) » (Agren, 2008, p. 53)

Cette caractéristique typique du français, d'utiliser des lettres muettes, peut affecter aussi bien n'importe quelle unité du lexique, que les différentes flexions subies par les monèmes,

c'est-à-dire l'unité significative élémentaire (Martinet, 1985). La marque du pluriel prend deux formes : -s ou -x pour les noms ; -nt pour les verbes.

1.2.2. Les difficultés d'apprentissage

Pour ce qui de l'orthographe grammaticale, qui constitue la difficulté majeure pour les élèves évalués (avec environ 36% des erreurs), nul ne peut nier sa complexité comme le souligne Catach (1989, p.60) : « le cœur du problème, c'est que notre orthographe est grammaticale. C'est la grande différence avec l'anglais : il s'apprend par la mémoire et par l'usage, comme une nomenclature de noms propres ou de lieux. Pour comprendre notre langue, il faut deux fois apprendre la grammaire, et à bien des égards on pourrait dire que nous avons deux systèmes de langue ». L'élève rencontre une grande difficulté à la maîtriser, et ce, pour plusieurs raisons.

En effet, « pour bien orthographier, il est nécessaire, non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques graphiques propres à chaque classe de mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres, de combinaison ou de dépendance. Les choix graphiques se situent ainsi au croisement de la morphologie et de la syntaxe -autrement dit, il faut se livrer à une analyse grammaticale permanente, puisqu'on peut rarement se fier à l'oral pour trouver la marque morphosyntaxique qui convient (t ou nt, zéro ou s, par exemple). Ce sont là les difficultés reconnues de l'orthographe française » (Manesse, 2007, p. 101). D'un autre côté, dans l'orthographe française, « il y a de vraies règles et de fausses règles, mais il y a toujours des exceptions, la seule différence entre les deux types étant que les premières en ont peu, tandis que les secondes en présentent tant, qu'il n'y a plus de règles du tout. »(Catach, 1989, p. 57)

Ces propos concernent l'apprentissage de cette partie de l'orthographe française par des élèves dont le français est langue maternelle. Que dire quand il s'agit d'un contexte où le français est enseigné en tant que langue étrangère ?

Le français est une langue transcrite grâce à une écriture alphabétique dans laquelle chaque lettre ne correspond pas à un seul son : il y a plus de graphèmes que de phonèmes. Autrement dit, il n'est pas possible d'écrire exactement un mot tel que nous le prononçons ou que nous l'entendons. C'est pourtant ce que tente de faire spontanément les élèves quand ils écrivent : *la *music*(copie416) (au lieu de *musique*), **frape*(copie422)(au lieu de *frappe*), **quonetre*(copie423)(au lieu de *connaître*), *les *abitens*(copie 437)(au lieu de *habitants*), **l'histoir*(copie450)(au lieu de *l'histoire*), **vrément*(copie376)(au lieu

vraiment), etc. S'il est en grande partie possible de réaliser cette opération en espagnol ou en roumain, qui disposent d'une orthographe de surface ou « transparente », cela n'est pas le cas en français, qui utilise une orthographe profonde ou « opaque » (Jaffré et Fayol, 1997, p.49-52).

Les deux adjectifs « profonds » et « opaque » révèlent la complexité à laquelle nous confronte le français. Certaines lettres servent à noter un son : « l'écriture du français utilise 86% d'unités en relation avec les sons de l'oral. » (Honvault, 1999, p.29) Mais d'autres ne se prononcent pas et servent pourtant à comprendre les mots. C'est parce que « la relation à la grammaire de la langue l'emporte sur la relation à l'oral dans l'orthographe » (Honvault, op.cit.). Cette relation à la grammaire n'est pas conservée par les élèves, notamment dans deux cas : les marques d'accord et les conjugaisons. La source de difficulté réside dans le fait que la plupart des noms au pluriel et des verbes de la troisième personne du pluriel ont une morphologie sans correspondance phonologique. Par exemple, dans le cas de : « *les jolis fleurs poussent.* » seul le déterminant « *les* » comporte une forme orale qui le distingue du singulier

De ce fait, les marques du pluriel, si elles sont redondantes à l'écrit, sont partielles voire inexistantes à l'oral, entraînant des orthographe telles que : « **tout les *medecin ne *trouve pas les *médicament.* (copie407) », « **toute les *famille* » (copie 412), « *des voiture roule* » (copie387)...Les marques de la conjugaison, elles aussi, sont peu illustrées à l'oral et donnent des renseignements sur la personne, le temps, le mode. C'est pourquoi, parmi toutes ces informations, il en échappe souvent une à l'élève qui est en train d'écrire un texte. Il peut oublier la marque de la personne : « *les gents *arrive* »(copie 407), « **j'était* »(copie439), « *il *peux* »(copie427), « *elle *lisez* »(copie 407), « *nous *sortent* »(copie401), « *les oiseaux *chantons* »(copie 239) celle du temps : « **j'aperce* »(copie448), celle du mode : « *j'ai *traverser* »(copie 421), « *j'aime pas *allez* »(copie429), « *j'ai *rêvais* »(copie448)...

De telles erreurs montrent les difficultés que les élèves ont à passer des sons qu'ils entendent aux mots qu'ils écrivent. Ces difficultés viennent des deux voies dont nous disposons pour traiter les langues écrites alphabétiques, selon Jaffré et Fayol, « l'adressage », d'une part, selon lequel « les items, à lire ou à transcrire, sont directement récupérés dans un lexique orthographique qui stocke les mots connus, réguliers ou irréguliers » (Jaffré et Fayol, 1997, p.65), « l'assemblage », d'autre part, grâce auquel « les items sont l'objet de conversions entre sons et lettres, souvent considérées comme de type

phonème-graphème. »(Jaffré et Fayol, op.cit.) Mais que penser lorsque les erreurs se trouvent non seulement dans des exercices nécessitant le passage de l'oral à l'écrit comme dans la dictée, mais aussi dans les productions écrites, pour lesquelles « on pense que la composante orthographique est indépendante d'une représentation phonologique intermédiaire » ?(Jaffré et Fayol, op.cit, p. 68)

Ainsi, la première compétence orthographique que met en évidence ce premier type d'erreur, est la capacité à faire un découpage correct des unités sonores en unités sémantiques et à transcrire un message oral selon un « automatisme » qui établit une relation systématique de terme à terme entre un son et une lettre, une mémorisation de type lexical et la prise en considération du contexte dans lequel se trouve un mot. Cette forme de compétence orthographique ne porte que sur l'orthographe lexicale, mais il faut aussi prendre en compte l'orthographe grammaticale.

En effet, l'acte d'écriture nécessite la prise en considération de critères nombreux et divers pour orthographier correctement un texte. La sélection d'une configuration écrite, qui servirait à transcrire une configuration sonore donnée, demande de tenir compte « de contextes intralexicaux : logogrammes, conventions d'écriture propres à certains mots tels « parmi », « malgré » ; de dimensions syntaxiques : gestion des accords ; sémantiques : homophones hétérographes (sait/c'est/s'est) ». (Jaffré et Fayol, op.cit. p. 103)

Pour opérer le choix de la bonne orthographe et tenir compte de ces trois critères, les élèves ont mémorisé une série de règles qui régissent notamment l'orthographe grammaticale et auxquelles ils font référence comme à des solutions infaillibles, applicables dans toutes sortes de situations, «comme si savoir la règle était une garantie minimale » pour orthographier un mot. « Une confusion latente s'installe alors entre savoir l'orthographe, sous-entendu les règles, et savoir orthographier. »(Ducard, 1995, p. 180). De plus, les élèves confondent toutes ces règles. C'est le cas des exemples suivants : « *j'ai *commencée* », « *j'ai *entrée* » (copie87) (où l'élève, auteur de ces erreurs, est une fille qui généralise l'ajout de e chaque fois qu'il s'agit d'un participe passé, même si l'auxiliaire employé est avoir), ou encore le cas des élèves qui généralisent l'ajout de s chaque fois qu'ils ressentent la nécessité de marquer le pluriel : « *tout le monde *étais *joyeux* » (copie388), « *mes parents me *prenents* »(copie80). Ainsi les élèves récitent machinalement et appliquent automatiquement des règles apprises par cœur, parfois erronées, sans faire attention au contexte d'écriture dans lequel ils se trouvent.

Ces règles d'orthographe sont censées simplifier le travail de l'élève, puisque dans une dictée ou dans un exercice d'écriture, « il est confronté à une tâche complexe impliquant tous les aspects de l'orthographe et « est sommé de penser à tout » (Vial, 1970, p.87). Malheureusement, ces règles deviennent, à leur tour, nombreuses et peu claires, trop abstraites pour que l'élève puisse établir un lien pertinent entre le cas général qu'il a dans l'esprit et le cas particulier qu'il a à traiter.

D'autre part, ces règles d'orthographe ne sont pas suffisamment ancrées dans l'esprit des élèves, faute d'entraînement systématique et réflexion sur la langue qui sont délaissés dans les nouveaux programmes caractérisés par « la priorité donnée au travail sur les textes »¹, pour pouvoir résister à des phénomènes de confusion morphologique. Par exemple, les élèves soumis à l'évaluation ont écrit « *ma famille *arrivent* » (copie413), « *ma famille*ont décidé* »(copie30) en pensant, semble-t-il, qu'il fallait ajouter les marques de pluriel parce que le mot *famille* signifie beaucoup de personnes (Ducard, 1995). Ce raisonnement révèle l'existence d'un « imaginaire du sens qui investit la forme et peut motiver un choix graphique. » (Ducard, 1995, p, 216) C'est-à-dire que les élèves s'appuient sur les représentations mentales qu'ils ont de la réalité pour orthographier les mots.

Cette confusion des règles d'orthographe, lexicale ou grammaticale, met en valeur la tentative de rationalisation de l'orthographe de la langue française. Mais cette tentative est vouée à l'échec car les élèves se posent la question « Qu'est-ce qu'il faut écrire ? » au lieu de se poser la question « Comment ça marche ? » pour reprendre les formules de Genouvrier².

Pour développer notre réflexion, nous prendrons quelques exemples qui nous paraissent comme des difficultés majeures constatées dans les écrits des élèves, à savoir l'accord du participe passé et la confusion des homophones.

1.2.2.1. Les difficultés liées à l'accord du participe passé

« Pour faire des accords, il ne suffit pas d'en énoncer la règle. Il faut, en effet, identifier les configurations linguistiques pertinentes, notamment la classe syntaxique à laquelle appartient le mot et dont dépend le choix des morphogrammes. Or c'est un obstacle

¹ Danièle Manesse, in interview réalisée pour le site VousNousIls.fr, disponible sur <http://www.vousnousils.fr/page.php?P>, consulté le 3 avril 2009.

² Cité par Nina Catach, *L'orthographe*, Collection « Que sais-je ? », P.U.F., 1998, p. 109.

important, particulièrement quand les enfants ont affaire à un participe passé. » (Bousquet., Cogis, Ducard, Massonet, Jaffré, 1999, p. 31)

Dans le corpus recueilli, beaucoup d'erreurs de ce genre sont relevées. D'ailleurs ce genre d'erreurs n'est pas spécifique aux élèves tunisiens ; le problème se pose aussi pour les élèves ayant le français comme langue maternelle, si nous nous référons à Jaffré (1999, p. 115) : « Tous ceux qui ont un jour à enseigner l'orthographe du français ont pu mesurer les difficultés que rencontrent les élèves qui doivent choisir entre les formes verbales homophones et notamment celles de l'infinitif et du participe passé des verbes en /E/. C'est dans ce domaine que l'on recense les erreurs les plus massives et les plus durables. »

Nous pensons que le problème principal, rencontré par les élèves enquêtés, est la non-saisie de la verbalité des verbes. Lorsque celle-ci est comprise, c'est le morphème exprimant habituellement l'accompli(le participe passé) qui est choisi le plus souvent à la place de l'imparfait (**j'allé*(copie123), *je *trouvé* (copie74), **jarrivé* (copie384)), ce qui est une façon de simplifier le système du français et de le rapprocher de celui de l'arabe (où l'opposition accompli/non accompli sert à exprimer l'opposition non actuel passé/actuel-présent ou non actuel-futur).

Un autre problème s'ajoute à cela : le participe passé est traité sur le même plan qu'un adjectif. Mais la nature même du participe passé, qui, comme son nom l'indique, participe de deux classes grammaticales (verbe et adjectif), contribue à accentuer un flou dans les pratiques des scripteurs. En tout état de cause, la fréquence des erreurs liée à l'accord en genre et en nombre du participe passé en -é avec le sujet montre que celui-ci est davantage perçu comme adjectif que comme verbe comme l'illustre l'exemple : *j'ai *passée* (copie 447), *j'ai *pleurée* (copie 90), où les auteurs de ces transcriptions sont des filles qui accordent le participe passé sur le modèle de l'adjectif. D'ailleurs plusieurs chercheurs ont montré que la transcription des formes verbales en [e] est l'une des difficultés que rencontrent les élèves qui produisent. C'est l'avis de Jaffré et David (1999, p. 7) qui soulignent qu' « en français, le nombre linguistique constitue, avec les formes verbales en /E/, l'une des sources les plus importantes d'erreurs en orthographe, chez les enfants et les adolescents. »

En effet, « L'élève qui doit produire des finales verbales en /E/ se trouve confronté d'emblée aux multiples facettes morphologiques d'une même réalité phonique. Il lui est toujours délicat de les considérer en même temps quand il n'a pas encore automatisé cet

aspect des traitements morphosyntaxiques dans la production écrite.»(Brissaud et Sandon, 1999, p. 41)

1.2.2.2. La confusion des homophones

Ce type d'erreurs est fréquent dans les copies des élèves. Nous prenons l'exemple de la confusion du démonstratif ce avec le réfléchi se. Le français étant surtout enseigné grâce à des textes hors situation, il est assez logique que le démonstratif (de valeur déictique) soit relativement rare par rapport au réfléchi, ce qui explique peut-être son assimilation graphique à celui-ci. Le même raisonnement pourrait s'appliquer aux confusions entre *ces* et *ses*, *ces* et *s'est*.

Mais le problème touche surtout l'homophonie des désinences verbales. En effet, un grand nombre d'erreurs est localisé au niveau des transcriptions des formes dont la finale est en [e]. Ainsi l'emploi de la désinence de l'imparfait à la place du participe passé ou de l'infinitif est très récurrent dans les copies des élèves : il m'a *protégait (copie 27), J'ai *tremblais (copie 86)... Ces erreurs auraient pour origine la non acquisition de l'imparfait qui demande plus de réflexion et plus de temps pour le maîtriser. Se basant sur une étude d'un corpus d'erreurs constitué à partir de rédactions de collégiens, Catherine Brissaud (1998, p. 67) conclut qu' « après avoir supplanté, jusqu'en classe de CM2, par des formes de participe passé marqué par le genre ou le nombre du sujet, l'imparfait serait identifié en tant que tel avec un accord de proximité, signe d'automatisation (en classe de sixième et de cinquième) et enfin correctement orthographié en fin de scolarité au collège »

1.2.3. Une attitude métalinguistique qui fait défaut

.La langue française écrite est beaucoup plus riche en marques que la langue française orale. Et c'est avec cette caractéristique que débutent les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale (Catach, 1980). Jaffré et Brissaud (1999, p. 3) iront plus loin en disant : l'évaluation des compétences orthographiques des élèves, du primaire comme du secondaire, nous rappelle que si la maîtrise de l'orthographe française est si complexe, c'est en grande partie à sa morphographie qu'elle le doit et spécialement à deux domaines bien précis : l'accord en genre et en nombre et l'homophonie verbale »

Passer de l'oral à l'écrit nécessite une certaine conceptualisation de la langue. Pour les linguistes, la double articulation du langage semble évidente, ce qui n'est pas cas pour les enfants (Saussure, 2001). En effet, ils doivent la construire car « elle exige la conscience du système alphabétique et du système phonologique » (Tallet, 2001, p14). L'acquisition

de l'orthographe « ne peut être efficace et d'un coût relativement économique que si elle prend appui sur une connaissance raisonnée des fonctionnements linguistiques dont relève le système graphique du français » (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995, p46). Ainsi, il faut que l'élève prenne conscience au fonctionnement de la langue écrite pour acquérir une compétence orthographique. La compétence orthographique c'est la capacité à mettre progressivement les différentes composantes du savoir orthographe, c'est en effet concevoir cette compétence comme une aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture, et non plus seulement celles dont la production a pu être automatisée.

L'apprentissage des règles d'accord du pluriel dans la langue française nécessite que les élèves adoptent un comportement nouveau face à la langue. Une attitude qui s'explique en trois points essentiels :

Le premier point est de prendre une distance suffisante entre l'oral et l'écrit, de comprendre que l'on n'écrit pas comme on parle. Ce principe est nécessaire pour un bon apprentissage de l'accord du pluriel.

L'élève doit aussi adopter une attitude métalinguistique face à la langue, il doit analyser la langue pour comprendre son fonctionnement et de ce fait appliquer les règles qu'impose la langue. Cependant, Pierre Largy (2006) affirme que les noms rencontrés le plus précocement sont aussi les noms les mieux accordés en nombre, c'est-à-dire plus un nom est connu tôt par un élève et plus le taux d'erreurs d'accord en nombre de ce nom est réduit.

Et enfin, les élèves doivent connaître les classes grammaticales pour pouvoir appliquer la bonne marque au bon élément. Pour cela, il faut que les élèves maîtrisent parfaitement les catégories grammaticales et les classes variables.

Les élèves doivent apprendre le système d'oppositions spécifiques de l'écrit : -s pour le pluriel nominal et adjectival ; -nt pour le pluriel verbal ; et aucune marque pour les adverbes. Une fois cette découverte effectuée, il leur faut en automatiser la mise en œuvre. Cette automatisation doit avoir lieu sans que l'oral puisse fournir un soutien, sauf les quelques rares exceptions. Cet apprentissage est un processus long et difficile qui fait l'objet d'un enseignement explicite et d'une pratique régulière et fréquente (Fayol, Thevenin, Totereau, Largy, 1997).

Les élèves ne marquent le plus souvent le pluriel ni pour les noms ni pour les verbes : ils écrivent les mots sous leur forme neutre (c'est-à-dire le singulier pour le nom, et la forme de la troisième personne du singulier pour le verbe). Pourtant, ils connaissent pour la plupart la marque du pluriel nominal et verbal et savent l'interpréter. Ils sont en mesure de formuler la règle correspondant à la procédure « si pluriel alors il faut ajouter *-s* au nom et *-nt* au verbe ». En somme, ils disposent d'une connaissance dite « déclarative » mais ils ne la mettent pas en œuvre. L'hypothèse la plus probable pour expliquer ce fait est que les élèves ne disposent pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour gérer l'application de l'accord dans un énoncé. En effet, l'essentiel de leur attention est capté par, d'une part, la mémorisation de l'énoncé à écrire et, d'autre part, la détermination de l'orthographe du mot.

Ces erreurs sont dues, comme nous l'avons signalé auparavant, à la surcharge des marques de pluriel dans la langue française écrite. A la différence de l'oral, les marques du pluriel à l'écrit sont nombreuses. « Dans un énoncé comme « les livres rouges étaient posés sur la table », il y a par écrit cinq marques de pluriel : *-s*, *-s*, *-s*, *-ent*, *-s*, et par oral une seule, fondée sur l'opposition entre le et les (livres). » (Chervel et Benveniste, 1969, p. 181)

Il semble encore une fois que les élèves ont tendance à n'écrire que ce qu'ils entendent. Et vu le décalage important entre l'écrit et l'oral, les élèves simplifient le système du français pour ne garder qu'une marque. Des formes comme **tout les médecein* (copie407), **tout mes parant* (copie488), **toute les famille* (copie412), etc. corroborent ce que nous avançons. En effet, sur les trois marques de pluriel requises, seule une marque sur trois est présente.

Une autre source des erreurs sur les désinences verbales est la conjugaison déroutante du français. D'après les recherches effectuées dans ce domaine, « il semble que la conjugaison du français, caractérisée par la variabilité, accroisse considérablement les difficultés de transcription » (Lucci et Millet, 1994, p. 63)

Pour résumer ces difficultés, nous pouvons dire après Ågren (2008, p. 56) que « la morphologie silencieuse est une zone orthographique fragile, difficilement maîtrisée en acquisition. Sa mise en œuvre à l'écrit doit être basée sur une analyse grammaticale du contexte. La gestion en temps réel des connaissances orthographiques de l'accord, stockées dans la mémoire à long terme, est cognitivement coûteuse et les différents niveaux d'erreurs potentiels sont nombreux. »

D'un autre côté, invoquer des manquements aux règles ou des confusions entre elles, constater les défaillances et les limites de celles-ci, ne suffit pas pour comprendre les erreurs produites par les élèves, il faut aussi tenir compte d'autres facteurs dont la dimension affective de l'apprentissage de l'orthographe

2. La surcharge cognitive

Partant de l'idée qu'écrire ce n'est pas orthographier, nous avons considéré que l'orthographe n'occupait qu'une place accessoire dans l'expression écrite. Or cette vision des faits ne fait pas l'unanimité. C'est ainsi que Jaffré (1995, p. 35) affirme qu'il ne faudrait pas minimiser la place de l'orthographe car « l'acte d'écriture implique une énergie cognitive cumulée »

De ce fait, on peut admettre que plus les compétences graphiques sont importantes, plus les connaissances sont « automatisées »¹, plus les scripteurs peuvent se décharger du contrôle relatif à cet aspect et donc se consacrer au texte. De fait, penser à l'orthographe, aux accords grammaticaux, à la ponctuation en même temps que l'on produit un récit, un texte argumentatif, etc. conduit très vite à une surcharge cognitive².

Or, l'accroissement de la charge cognitive induit des difficultés de gestion. En effet, quand les connaissances ne sont pas automatisées leur gestion est cognitivement coûteuse, elle est donc facilement perturbée par une autre tâche menée en parallèle et le nombre d'erreurs augmente. Bien plus, selon M. Fayol et J.-P Jaffré (1992, p.5) les études sur les « experts » « montrent que, en français au moins, rien n'est peut-être jamais définitivement automatisé. En production et même quand il s'agit de sujets compétents, la mise en forme graphique nécessite toujours un contrôle fût-il minimal. Dès que les sujets ne sont plus en mesure d'exercer ce contrôle minimal, des erreurs apparaissent. C'est le cas notamment pour les accords grammaticaux, même simples, qui transforment les mots selon le contexte »

¹ Selon M.Fayol et P. Jaffré (1992, p. 82) « les connaissances sont considérées (métaphoriquement) comme stockées en mémoire à long terme. Le problème de celui qui les utilise peut donc s'analyser ainsi : repérer dans la situation des indices induisant le recours à une connaissance, récupérer celle-ci (ce qui soulève plus ou moins de problèmes selon l'expertise) ; la maintenir active tant qu'elle est nécessaire ; veiller à l'exécution correcte quand il s'agit d'une procédure ; contrôler le résultat ; désactiver la connaissance désormais inutile. L'énoncé des « opérations » mentales fait apparaître le caractère cognitivement coûteux de la récupération et de la gestion des connaissances en temps réel (...). L'automatisation tend à réduire les durées de récupération et à alléger la charge attentionnelle. »

² Nous empruntons ce terme à Jaffré J.-P., « L'orthographe du français, une exception ? », *Le Français aujourd'hui*, n°122 : *Des conflits en orthographe*, juin 1998, pp.45-53.

La plupart des chercheurs insistent donc sur le fait que celui qui écrit, qu'il soit novice ou expert, est toujours en situation de surcharge cognitive. En effet, lorsqu'il fixe son attention sur les contraintes globales liées à la macrostructure textuelle, de nombreuses erreurs apparaissent au niveau local. A l'inverse, lorsqu'il essaie de prendre en compte les problèmes locaux (syntaxiques, lexicaux, orthographiques) il risque en permanence de perdre « le fil » de son texte. C'est ce qui fait dire à M. Fayol cité par Galbaud (2003, p. 77) que c'est le souci du graphisme et de l'orthographe qui rend les élèves moins disponibles qu'à l'oral pour développer leurs idées. C'est donc ce qui explique leurs difficultés en production écrites.

Certaines erreurs ne sont pas commises en temps normal et n'apparaissent que dans des situations particulières dans lesquelles les élèves sont angoissés, pressés par le temps limité ou focalisés sur l'orthographe de façon explicite et exclusive. Si l'on peut mesurer l'impact des émotions qu'éprouvent les élèves sur leur vigilance en matière d'orthographe, au moment des évaluations formatives ou sommatives, on peut aussi l'observer au moment de la production écrite.

Le nombre de recherches qui portent sur la mobilisation des connaissances orthographiques dans des tâches de production écrite sont nettement déficitaires en comparaison avec celles qui s'intéressent à la compréhension en lecture (Rieben, Fayol et Perfetti, 1997). Des études récentes ont clairement montré la spécificité des activités d'écriture, en soulignant notamment la complexité mise en œuvre dans l'activité du scripteur (Ehri, 1997). En effet, lorsque l'élève est confronté à des activités d'écriture, il ne doit plus uniquement construire du sens en décodant des signes qui ont été écrits par d'autres, mais construire du sens en produisant des signes écrits qu'il doit mettre en forme en tenant compte des normes orthographiques qui régissent le français écrit. Produire en respectant la norme constitue un facteur qui complique la tâche de l'élève.

L'acte d'écrire met en jeu de nombreuses compétences chez l'élève, celui-ci «doit accomplir simultanément de multiples tâches qui «épuisent » ces capacités : planifier et structurer son texte, chercher les mots et les idées, construire ses phrases, choisir l'orthographe et la ponctuation, ... » (Pellat et Teste, 2001, p.14) Le jeune élève ne peut pas se concentrer sur tous ces points en même temps, il est forcé de faire des choix. Il donne logiquement la priorité au sens, souhaitant avant tout faire passer un message et relègue l'orthographe au second plan, quand il ne le néglige pas tout à fait.

Les résultats de nombreuses recherches en psychologie cognitive (Fayol, 1997, Bonin, 2003) indiquent que, dans une tâche de production de texte, les connaissances orthographiques des scripteurs ne sont pas toujours cognitivement disponibles étant donné l'énergie déployée pour l'activité de rédaction. « En effet, les psychologues¹ nous enseignent que les processus rédactionnels réunissent une série de tâches dont la réalisation simultanée permet la rédaction d'un texte, mais engendre aussi des phénomènes de surcharge cognitive » (Millet, 1989, p. 6). En s'en tenant aux erreurs relevées dans les productions écrites des élèves, nous remarquons surtout la prédominance des fautes d'accord nom-verbe. Ce fait est le résultat d'une surcharge cognitive. Dans ce contexte, Fayol explique le phénomène en disant que : « la performance baisse parce que les élèves transcrivent le verbe et doivent l'accorder alors même que, arrivée en fin de phrase, il leur faut récupérer les mots afin de les rappeler. Cette situation correspond à celle de la production écrite dans laquelle l'écriture d'un segment s'effectue parallèlement à la planification d'un autre. » (Fayol M., Largy P., 1992, p.93)

Le contexte tunisien où le français est enseigné en tant que langue étrangère constitue un autre facteur qui vient complexifier la tâche de l'élève tunisien car non seulement il faut respecter la norme orthographique dans la transcription d'un mot mais il faut tout d'abord trouver ce mot en langue française.

3. Spécificités du contexte tunisien

3.1. La manière dont les enfants tunisiens entrent en lecture-écriture

Les compétences de lecture et d'écriture sont décisives pour la réussite scolaire de tous les élèves à l'école, au collège et au lycée. Michel Fayol définit la compétence de lecture comme suit: « Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. »² Pour ce faire, il faut mettre en œuvre deux grands types d'activités complémentaires et articulées: un traitement sémantique du texte (la compréhension) et un traitement linguistique (essentiellement l'identification des mots écrits : l'accès à leur forme phonologique (comment ils se prononcent), à leur forme orthographique (comment ils s'écrivent) et à leur sens (ce qu'ils signifient). Si le traitement sémantique de l'écrit est essentiellement commun à l'activité de lecture dans toutes les langues, il n'en est pas de même du traitement linguistique. Toutes

¹ Cf. notamment le modèle de Hayes et Flower cité par C. Garcia-Debanc, in « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n°49, mars 1986, pp.25-29.

² Michel Fayol, *La lecture et son apprentissage*, in Observatoire National de la lecture, 2005.

les écritures combinent deux principes : un principe phonographique, le codage des sons de la langue et un principe sémiographique, le codage direct d'unités de sens. Mais ces deux principes coexistent dans les langues écrites selon des proportions variables. Lire dans une langue seconde suppose donc de clarifier les différences de fonctionnement entre la langue du premier apprentissage de la lecture et la seconde langue, ici le français. Pour comprendre ce phénomène, il faut tout d'abord comprendre le système des correspondances grapho-phonétique en français. Nous parlerons ici des élèves qui ont déjà appris à lire dans une langue alphabétique. Pour ces élèves, il ne s'agit pas d'apprendre à lire à proprement parler (on n'apprend pas à lire deux fois) mais d'apprendre les spécificités du code écrit français. Ces élèves ont déjà compris le « principe alphabétique » ; ils savent que l'écrit code essentiellement les sons de la langue et qu'il s'agit de mettre en correspondance des lettres et des sons. Cependant ils peuvent avoir à découvrir un fonctionnement assez différent ; tout dépend de la langue dans laquelle ils ont appris à lire. La lecture dans une langue seconde peut conduire à des erreurs systématiques : le lecteur tente d'appliquer à la nouvelle langue des règles implicites ou explicites fondées sur le fonctionnement de sa langue maternelle. Les élèves qui ont appris à lire dans une langue alphabétique ont appris un système de correspondances entre les lettres et les sons beaucoup plus simple et régulier que le système français.

Le français code en effet 36 phonèmes avec 26 lettres, ce qui exige de multiples combinaisons fort différentes de celles des langues à l'orthographe beaucoup plus régulière comme l'espagnol, le serbo-croate ou le roumain.

Les irrégularités sont nombreuses : pour le lecteur, la succession de lettres « *ient* » peut renvoyer à *Ils crient* ou à *Il vient* ce qui pose problème à tous les apprentis lecteurs, mais constitue des obstacles redoutables pour les lecteurs qui n'ont pas les mêmes points d'appui dans l'oral que les francophones. Le repérage très explicite des contradictions est indispensable: « Je vois la même chose, mais je n'entends pas ou je ne prononce pas de la même façon. » Ces irrégularités sont plus nombreuses dans le sens de l'écriture que dans celui de la lecture : si je vois « *ai* », il y a de bonnes chances pour que je prononce [e] / ou [ɛ] si le « ai » est suivi d'un « n », mais si je veux écrire [e] dans un mot, un très grand nombre de possibilités s'offrent : è, et, est, ai, ei, e, etc. Enfin, dernière difficulté et non des moindres, bien que le système orthographique du français soit essentiellement fondé sur un codage grapho-phonétique, le lecteur rencontre souvent des lettres qui n'ont pas de

valeur phonétique : c'est le cas, notamment des marques du pluriel comme les s et les nt à la fin des noms ou des verbes.

En arabe, d'une part sur le plan graphique, l'alphabet est complètement différent de l'alphabet français et les lettres ne sont pas formées de la même façon selon la position qu'elles occupent dans les mots. D'autre part, sur le plan phonétique, il n'y a que trois voyelles alors que le français en a seize. Enfin, l'écrit ne code que les consonnes. Un élève qui a appris à lire en arabe devra donc comprendre que le principe alphabétique ne fonctionne pas de la même façon en français. C'est d'ailleurs l'une des justifications des aberrations dans la représentation des sons dans les copies analysées.

3.2. L'interférence de la langue maternelle

Nous pouvons admettre que l'acquisition d'une langue nouvelle, quelles que soient les précautions prises, subit l'influence des langues antérieurement apprises et notamment des habitudes structurelles de la langue maternelle.

Cette influence a des effets divers ; l'acquis antérieur peut faciliter ou gêner, et l'on parlera selon les cas, de « transferts » lorsque les ressemblances entre les deux langues facilitent l'apprentissage de la langue étrangère, ou au contraire d'« interférences », notion que Galisson et Coste(1976, p.291) définissent ainsi : « difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langue étrangères du fait de l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement », lorsque des différences d'organisation ou de fausses ressemblances rendront cet apprentissage plus difficile.

C'est un phénomène qui consiste à transposer un mécanisme linguistique ou phonétique d'un système linguistique à l'autre. C'est entendre ce qu'on connaît déjà, on interprète les sons du discours inconnu en fonction du système connu. Ainsi, l'élocution en langue française connaît des déformations quand l'élève transpose en français une structure étrangère différente de celle de la langue française.

L'inventaire de ces différences et de ces ressemblances intéresse au premier chef l'enseignant de langue française, qui peut, dans son enseignement, tirer profit des effets de transferts, mais qui doit tenter de réduire les effets des interférences.

Mettre en évidence les différences d'organisation et de fonctionnement qui peuvent être une source d'interférence pour un locuteur passant de l'arabe au français est une tâche qui ne peut être réalisée que si nous essayons de prévenir les multiples interférences de l'arabe

et du français. Pour ce faire il faudra dresser une liste des erreurs les plus fréquentes relevées dans le corpus recueilli.

Les problèmes spécifiques de l'élève tunisien apparaissent à la lumière d'un relevé d'erreurs commises, et cette prise de conscience peut permettre de corriger de mauvaises habitudes de langage et d'envisager un programme d'enseignement adapté.

Une insuffisance de discrimination auditive peut engendrer des fautes d'orthographe. Pour la prononciation de certains sons, il suffit souvent d'une bonne explication, d'une démonstration, d'une brève initiation physiologique (la place de la langue et des lèvres pour la prononciation de [r] grassayé, de [ʁ] dans « jaune ». Donner de l'importance à la phonétique. Il faut, si possible, faire entendre à l'élève ses propres défauts de prononciation par la juxtaposition de deux voix (utilisation d'un magnétophone).

Dans la situation du bilinguisme, comme c'est le cas en Tunisie, il existe assurément lors de l'écriture des effets de transferts aussi bien dans les processus de bas que de hauts niveaux. Selon P. Lefrançois (2001, p. 224), l'orthographe de la première langue influence celle de la deuxième langue, du moins chez les scripteurs faibles. Selon le même auteur, les transferts en écriture de la première langue à la seconde langue se rencontrent également dans les autres composantes de l'écriture : le vocabulaire, la grammaire, les processus d'écriture. Le vocabulaire de la première langue affecte le choix lexical en deuxième langue. Les élèves sont plus enclins à traduire mot à mot des expressions de leur première langue qu'à utiliser des expressions propres à la deuxième langue.

3. 3. Origine de l'aberration dans la représentation des sons

Dans les 531 copies analysées, nous avons relevé 365 erreurs qui ont pour origine les calques sur la langue maternelle, notamment l'arabe dans le contexte tunisien. Les élèves tunisiens ont tendance à transcrire les phonèmes selon le mode de réalisation phonique qui leur est propre.

Nous allons nous attarder pour commenter ce phénomène qui est l'une des causes du dysfonctionnement orthographique chez les élèves tunisiens.

Les interférences phonologiques sont assez fréquentes, surtout quand les deux systèmes phonologiques des langues en contact sont éloignés. Apprendre une langue étrangère signifie acquérir de nouveaux sons. La notion de crible phonologique est à ce niveau très féconde. C'est cette notion ou système d'écoute contrôlé par le système phonologique de

la langue maternelle, qui perturbe l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère et par la suite sa transcription erronée. Troubetzkoy (1986), expliquant ce phénomène souligne que :

"Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue." (Troubetzkoy, 1986, p. 54)

De par ce qui précède, nous remarquons que les phonèmes de chaque langue diffèrent selon leur point d'articulation. Les deux langues soumises à notre étude, la langue arabe et la langue française, sont très éloignées et ce étant donné que l'une est sémitique et l'autre indo-européenne.

Une étude contrastive met en évidence les différences tangibles entre les deux codes linguistiques. L'arabe est une langue consonantique, alors que le français est une langue vocalique. Et la question qui s'impose est la suivante : est-ce que cela est sans influencer la prononciation et par la suite l'orthographe des bilingues ?

L'étude des consonnes de la langue arabe et de la langue française met en évidence le décalage qui existe entre les consonnes des deux systèmes. Si certaines consonnes sont présentes dans les deux systèmes linguistiques, il n'en est pas de même pour les autres. En effet, le système arabe est une langue à vocalisme pauvre et consonantisme riche (Cohen D., 1989). En revanche, la langue française a un nombre beaucoup plus limité de consonnes dont la transcription est la suivante : [t], [b], [p], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [m], [n], [l], [r], [ŋ], [ʃ], [ʒ], [ʒ̣], [ʃ̣].

Si le mot français contient un phonème qui n'existe pas dans la langue arabe, le bilingue lui cherche un équivalent, un phonème situé au même point d'articulation dans sa langue.

De ce fait, « très souvent les déficiences orthographiques, les confusions de mots entraînant contre sens ou non-sens n'ont pas pour raison « l'ignorance de la règle ». Elles proviennent simplement des « carences » phonétiques de l'arabe (absence de [p], [v], ou de [y], par exemple) par rapport au système phonétique du français. A ces sons manquant au phonétisme arabe, l'arabophone substitue un son approchant, présent dans son parler. » (Maume J.-L., 1973, p. 92). C'est le cas par exemple du phonème [p] qui ne fait pas partie des consonnes arabes. Dans le terme **hobital* (copie401), le [b] est venu remplacer le [p]. En effet, ces deux consonnes sont des bilabiales, en ce sens que les deux lèvres, pour les produire, s'appliquent l'une contre l'autre. Les deux sont également des occlusives car pendant leur émission, l'appareil phonatoire est complètement fermé et l'obstacle est maximum. Elles ont par la suite le même point d'articulation. Le seul point de différence réside dans le fait que le [b] est sonore, alors que le [p] est une consonne sourde, c'est-à-dire dépourvue de vibrations glottales. Néanmoins, la langue arabe ne connaît que la bilabiale occlusive sonore [b].

Outre la prononciation déformée du phonème [p], nous distinguons celle du phonème [v]. En effet, ce phonème présent dans l'alphabet français est une consonne labiodentale, ce qui veut dire que la lèvre inférieure s'applique sur les incisives supérieures pour la produire. C'est également une consonne fricative ou spirante, car pendant son émission, l'appareil phonatoire est incomplètement fermé et l'obstacle est assez considérable. C'est une consonne sonore car sa prononciation est accompagnée de la vibration des cordes vocales. Or, ce phonème ne fait pas partie du système consonantique arabe qui ne possède à vrai dire que la labiodentale fricative sourde [f]. Le [f] et le [v] sont situés au même point d'articulation et ne diffèrent que par le voisement. La confusion est donc imminente.

En ce qui concerne les voyelles, elles se caractérisent, en général, par l'absence d'obstacle dans l'appareil phonatoire de sorte que le souffle sonore passe librement. Les voyelles étendent leur éventail plus sur la langue française que sur la langue arabe. Cette dernière ne possédant que 6, trois longues et trois brèves.

- Les brèves : a, u, i
- Les longues : ä, ū, ī

En revanche, le français standard possède 16 voyelles dont 4 nasales, à savoir :

[i], [e], [ɛ], [^ⵇ], [a], [^ⵏ], [o], [^ⵙ], [u], [y], [œ], [^ⵙ], [ã], [^ⵇ], [^ⵇ], [^ⵙ] et trois semi-voyelles [w], [j], et [^ⵇ].

De par le fait que le français est une langue essentiellement vocalique, il s'ensuit que les élèves arabophones auront beaucoup de difficultés à prononcer et à représenter les sons français. Ce décalage entre les deux systèmes marquera leurs discours. En effet, un arabophone trouve des difficultés à réaliser le mouvement d'arrondissement et de projection des lèvres en réalisant les voyelles telles que : [y] [u] [^ⵙ] [œ] [^ⵇ] [o] [^ⵙ] et du coup ne perçoit pas la différence entre [y] et [u].

A commencer par la voyelle antérieure fermée [y], nous remarquons que les arabophones trouvent de la peine à la produire, car le [y] n'existe pas en arabe. Si ce vide du système phonétique de l'arabe n'est pas systématiquement comblé par l'enseignant du français, le jeune tunisien qui entendra des [y] continuera à les percevoir au travers de son propre système. Les arabophones, en général, le réalisent en employant surtout [i] : par exemple, **inflience* (copie389) ou [e] : par exemple, **conjégaison* (copie284), **fétur* (copie25), etc.

Pour [e], voyelle antérieure, fermée et non labialisée, les fautes sont plus fréquentes et plus significatives. En effet cette voyelle est absente du système phonologique non seulement de l'arabe classique mais, généralement, du dialecte. Maume (1973, p. 103) explique ce phénomène chez les maghrébins en disant : « Très souvent chez les maghrébins les [e] français sont rendus par [i] :

-même en l'absence de [i] dans le contexte, on a : [tilifun] « téléphone », [tilifizium] « télévision », [aksiliratør] « accélérateur », [dimarør] « démarreur », [liktrisitä] « l'électricité », (on aboutit ainsi à des confusions du type assis/assez, les deux mots étant entendus et prononcés de façon identique [asi]) ;

- au contact de [i] ou de « yod », on trouve de même par assimilation régressive : [diskrpsj ^ⵙ] « description », [ilimine] « éliminer », [spisjal] « spécial » (prononcé [zbijsjal] par les arabophones unilingues) »

Ceci dit, il faudra tenir compte de la production labiale du français, c'est-à-dire la tension et l'extrême mobilité des lèvres pendant la prononciation des mots français.

En arabe, il ne se produit aucune projection labiale, de là l'extrême difficulté qu'éprouvent les arabophones à articuler les phonèmes [œ], [^ⵙ] et [y].

Il faut aussi tenir compte d'un autre phénomène, à savoir la prononciation postérieure de la langue arabe. En effet, tous les phonèmes de cette langue ont généralement une résonance gutturale car ils se forment dans la partie arrière de l'appareil phonique. En revanche, l'articulation du français est antérieure : la plupart des phonèmes se forment dans la partie avant de la bouche.

Ce faisant, l'articulation correcte du français exige des arabophones un effort considérable pour déplacer leur système articulatoire vers la partie avant de leur appareil phonatoire. D'où la difficulté de prononcer le [y].

Dans les premiers moments de l'apprentissage d'une langue étrangère, le locuteur laisse apparaître inconsciemment dans son discours quelques propriétés du système langagier maternel. En effet, même un locuteur « quasi-natif trahira quelquefois son statut de non-natif à travers une erreur d'accord, une faute de prononciation ou de prosodie, une préposition inhabituelle ou erronée, un débit un peu plus lent que la moyenne ». (Blanche-Benveniste Claire, 1997, p .38).

Ces manifestations langagières qu'elles soient d'ordre grammatical ou phonologique sont dues souvent à la non maîtrise de la langue cible.

Les voyelles françaises provoquent ainsi chez l'apprenant arabophone une « surdité phonologique » c'est-à-dire « une incapacité passagère de l'élève à percevoir les sons d'une langue inconnue qui ne font pas partie du « crible » phonologique de sa langue maternelle » » (Bilières M., Magnen C. 2005). En effet, le système phonatoire de l'apprenant d'une langue étrangère est ancré dans ses habitudes articulatoires acquises dès l'enfance développant ainsi un répertoire de phonèmes propres à sa langue maternelle.

La prononciation correcte du français, qui constitue une condition sine qua non pour la maîtrise de l'orthographe, représente une contrainte majeure pour les apprenants arabophones, qui, au bout de leur peine, préfèrent couler la langue française dans le moule phonatoire arabe, autrement dit l'apprenant a tendance à substituer aux phonèmes français des phonèmes proches dans sa langue maternelle. Ce phénomène est désigné par interférence car justement «la cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celles-ci proviennent des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles» (Brahim, 1992, p.50).

Dans l'apprentissage du français, la langue maternelle intervient, soit par des transferts positifs qui ont un effet de facilitation dans l'apprentissage selon le postulat de la théorie contrastive qui propose que les ressemblances entre les systèmes linguistiques facilitent l'apprentissage et les différences donnent naissance à des difficultés d'appropriation, soit par des transferts négatifs ou interférences qui sont cause d'erreurs.

« Dans cette situation sociolinguistique, et chez les tunisiens de toutes les générations actuelles, il est pratiquement impossible que le français ne subisse pas un certain nombre d'interférences, un certain nombre de ces changements dus au contact permanent avec l'arabe tunisien, en tout premier lieu, et, très secondairement, avec l'arabe littéraire, chez ceux des locuteurs qui ont profité d'une scolarité prolongée. Cela revient à dire qu'il est rare qu'un arabophone puisse faire totalement abstraction des habitudes acquises avec sa première langue, qu'il n'en laisse rien passer dans la phonétique, le lexique ou la syntaxe de la seconde langue, le français. Un certain nombre de ces interférences, de ces changements subis par le français, sont reconnues et acceptées de tous les locuteurs arabophones bilingues ; une partie d'entre elles, surtout parmi celles qui atteignent la phonétique, sont même revendiquées comme quelque chose à quoi l'on tient affectivement ; elles ont été en quelque sorte socialisées, codifiées, et l'on est sans doute en droit de parler d'une variété locale de français tunisien, sous –ensemble d'une possible variété locale maghrébine.» (Garmadi –Le Cloirec, 1977, p. 87)

En fait, lorsque l'apprenant d'une langue étrangère décide de s'exprimer dans cette langue, il encode linguistiquement un message selon le système de cette langue, or ce système transitoire n'est pas complet, alors il utilise quelque fois des règles issues de sa langue maternelle afin de compléter ses vides. Et cela se passe à tous les niveaux. Au niveau phonétique, par exemple, le locuteur peut n'avoir pas maîtrisé les mouvements articulatoires nécessaires à la production de certains phonèmes de langue étrangère, et dans cette mesure, il utilisera ceux de sa langue maternelle, ce qui lui donne une déformation de prononciation ou un accent étranger.

D'une façon générale et concernant les erreurs du type 2 « aberration dans la représentation des sons », les origines sont phonologique et phonétique. Les erreurs interférentielles des élèves interrogés abondent : en raison certes du « crible phonologique » de leur langue maternelle (à l'inverse du système consonantique, le système vocalique de la langue française est plus diversifié que celui de la langue arabe, les confusions sont essentiellement vocaliques), mais aussi parce qu'ils n'ont pas appris à les discriminer antérieurement. Ils orthographient mal parce qu'on ne les a pas suffisamment entraînés à entendre ces différences, et à les reproduire. Il paraît que la

focalisation sur le texte, dans les pratiques des enseignants et dans les programmes de français, a délaissé la norme tant à l'écrit qu'à l'oral. La formation des enseignants est de ce fait mise en cause. Les élèves de la 1^{ère} année secondaire sont censés avoir acquis une certaine compétence orthographique. Mais au regard des compétences réelles des élèves enquêtés, qui manifestent une grande difficulté à représenter des sons français dans leurs copies, il est urgent de focaliser le travail sur les meilleurs moyens pour acquérir des compétences moins ambitieuses que la maîtrise des discours.

Les différences entre les systèmes phonologiques français et arabe expliquent donc les erreurs particulièrement sensibles dans la réalisation des voyelles. Les confusions entre les voyelles constatées dans les productions des élèves sont dues, d'une part à l'absence des traits phonologiques de labialité et de nasalité dans la langue maternelle et, d'autre part, au fait que celle-ci traite les paires [a] / [ε], [i] / [e] et [u] / [o] comme des variantes combinatoires d'un seul phonème.

Ainsi, les voyelles nasales (inconnues de l'arabe) sont confondues dans plusieurs copies (ex : *lent*, *long*) et /ou dénasalisées, les labiales absentes de l'arabe ([y], [Ø], et [œ] deviennent [i] et les voyelles restantes confondues(exemple : [e], [ε] et [i] ; [u] et [o], ce qui peut aller jusqu'à l'erreur sémantique voire syntaxique (exemple : l'opposition il/elle à l'oral [i] / [ε] peut être neutralisée ou confondue).

3.4. L'arabe tunisien et son impact sur l'apprentissage du français

Dans le cas de l'élève tunisien, ce dernier apprend le français et l'arabe classique à l'école, l'arabe dialectal dans la rue. Nous pourrions donc le qualifier de trilingue. Ces divers idiomes peuvent entraîner, subséquentement, des interactions linguistiques générées par un malaise linguistique vécu par l'élève. Ce malaise se traduit par des erreurs au niveau de l'oral ainsi qu'à l'écrit. Tout cela s'explique par le fait que tout apprenant d'une langue étrangère, est confronté à un blocage que F. Debyser (1970, p. 34) désigne comme un *décalage* entre la langue maternelle et la langue étrangère, à un moment ou un autre, lorsqu'on parle l'une des deux langues avec quelques transformations empruntées à l'autre. Ce blocage se produit lorsque le locuteur ne trouve pas le mot immédiatement dans la langue dans laquelle il est en train de communiquer. Le passage d'une langue à une autre se fait de manière spontanée. Les locuteurs emploient les deux langues en même temps et glissent parfois d'une langue à l'autre, ce qui engendre des interférences linguistiques. Ces interférences viennent du fait que l'apprenant tunisien a des contacts très réduits avec la

langue étrangère en milieu scolaire ou familial. Ce type d'erreur, nous l'observons chez l'apprenant tunisien chaque fois qu'il ne trouve pas le mot adéquat dans la langue dans laquelle il communique. De ce fait, il essayera, pour échapper à cette situation embarrassante, d'introduire un élément de la langue maternelle, tel est l'exemple de **makourna*(copie400) (قرونت en arabe tunisien) pour signifier pâte ou **kanalo*(copie357) (كناو en arabe tunisien) pour signifier *canari* ou encore * *gazouze*(copies 10, copie133) (قازوز en arabe tunisien) signifiant boisson gazeuse.

Les études sur les interférences ont pris comme point de départ le travail de Uriel Weinrich paru en 1953, qui avait observé que « les interférences observées chez les élèves étaient attribuées à l'influence de la langue maternelle. »(Deprez, 1994, p. 152)

Cet agencement de deux variétés complètement différentes, entraîne automatiquement la production d'interférences. A. Hassan (1974, p. 171) affirme à ce propos : « L'interférence est la violation inconsciente d'une norme d'une langue par l'influence des éléments d'une autre langue. »

Parler de contact de langues, revient à mettre l'accent, d'une part, sur la présence de l'erreur dans le processus d'apprentissage (elle permet de montrer la manière dont se fait le contact entre deux langues), et, d'autre part, sur l'enseignement bilingue qui met en parallèle la comparaison quotidienne de deux codes. Chaque locuteur dispose d'un répertoire premier, correspondant à sa langue maternelle et d'un répertoire second, correspondant à la langue étrangère. Cette dernière est apprise, ou bien, à l'école, ou bien dans l'entourage familial et médiatique.

En général, on définit les interférences comme étant un écart par rapport à la norme. Au moment de la production écrite, l'apprenant va ainsi perturber les règles de la langue étrangère en intégrant d'autres règles qui appartiennent à la langue arabe. Ce qui entraîne à dire qu'une norme doit veiller au respect des règles graphiques, phonétiques d'une langue donnée.

R. Galisson et D. Coste. D (1976, p. 337) définissent la norme comme suit :

« La norme équivaut à la normalité, c'est-à-dire l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus attendue et la plus entendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart. »

Tout apprentissage est source potentielle d'erreurs, et c'est généralement à H. Frei que nous nous référons quand nous parlons de la pédagogie de l'erreur. Pour lui, il existe en chacun de nous un phénomène d'assimilation mémorielle qui consiste à modifier ou à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors du discours dans la conscience linguistique ; il appelle cette forme d'assimilation *l'instinct analogique* (J.P. Cuq, 1996 p. 35)

Outre les rapports que les élèves tunisiens entretiennent avec le français par le biais de l'école et des institutions, le français trouve sa place dans le milieu où évoluent les élèves. Le français, bien que langue étrangère, est présent dans le langage des tunisiens, même non instruits, en général, des élèves plus particulièrement. Rares sont ceux qui arrivent à parler la langue maternelle sans glisser dans leurs discours, des mots français, donnant naissance à une langue construite, pour des besoins communicatifs.

A l'école, nos élèves apprennent l'arabe littéraire et le français standard mais l'usage d'un « français tunisien » oral, est omniprésent dans leurs pratiques communicatives quotidiennes car il est, à leurs yeux, un acquis nécessaire. La présence de cette « langue française », qu'ils estiment être le modèle, a caractérisé leurs copies.

De nombreux emprunts, provenant des langues locales et marqués par des flexions morphologiques et syntaxiques nourrissent quotidiennement la langue française. Ce français permet également aux élèves de mettre en œuvre des stratégies communicatives : ils utilisent un « amalgame » de français oral tunisien et d'arabe, des variétés qu'eux-mêmes ont créées et qui sont susceptibles d'être retrouvées dans leurs productions écrites.

Cette situation, où alternances codiques, passage de l'arabe au français, du français à l'arabe et interférences se produisent régulièrement, nous a permis de fournir des explications aux écarts, à l'emploi erroné et/ou au manque de lexique, aux insuffisances morphologiques et syntaxiques et aussi à la présence d'un certain « français » relevées dans les productions écrites. Un autre phénomène qui caractérise le parler tunisien est illustré par les emprunts réciproques. On entend souvent employer dans les discours en arabe des termes qui sont empruntés du français. Par exemple le mot « marché » devient « *marchi* » [marʃi], « tiercé » devient « *terci* » [tɛ:rsi], « banque » devient « *banka* » [ba:nka]. D'autres emprunts constituent même le paradigme de la conjugaison : le nom « téléphone » a donné en arabe tunisien « *téléphoun* » [telefu:n] qui a donné à son tour « *ytaľfan* » (il téléphone) ou « *telfnu* » (ils ont téléphoné).

Enfin, comme tous les jeunes tunisiens, nos informateurs traduisent : ils pensent en langue locale et cherchent à formuler leurs messages en français si bien que les énoncés obtenus sont souvent asémantiques comme dans :

**je peure* au lieu de *j'ai peur*, tiré du corpus, illustre l'emploi des calques de structures syntaxiques de l'arabe tunisien (*kuftu*) *كفت*.

L'arabe tunisien connaît des différences locales et présente un certain nombre de variétés. Parmi ces variétés dialectales, nous pouvons citer le Tunisois, le Sahélien, le Sfaxien. D'ailleurs, on répartit la Tunisie en six aires dialectales :

- Aire Nord-Est : Tunis, Bizerte, et Cap Bon
- Aire Nord- Ouest : Le Kef, Béja, Tabarka et Siliana
- Aire Sahélienne : Sousse, Monastir et Mahdia
- Aire Sfaxienne : Sfax et campagnes environnantes
- Aire Sud-Est : Gabès, Médenine et Tataouine
- Aire Sud- Ouest : Gafsa, Tozeur, et Nefta

Les parlers tunisiens présentent des spécificités linguistiques qui sont d'ordre phonologique, phonétique, morphosyntaxique et lexical. En nous appuyant sur les enregistrements de l'Atlas linguistique de Tunisie et sur notre expérience personnelle de la situation linguistique en Tunisie, nous avons essayé de décrire quelques spécificités phonologiques et phonétiques.

Nous remarquons que l'arabe tunisien utilise selon les régions la consonne occlusive sourde /q/ dans [qa:l] « il a dit » tel est le cas par exemple des villes comme Tunis, Bizerte, Nabeul, Sousse, etc. dans d'autres villes comme Le kef, Kasserine, Béja, Jendouba, etc. on emploie la consonne /g/ dans [ga:l] « il a dit ». C'est une propriété qui traduit un clivage sociogéographique entre parler citadin et parler rural. Toutefois, cet emploi n'empêche pas le recours à /g/ dans certains emplois jouant le rôle de paires minimales dans [igammir] « viser ».

Ainsi on s'attend de la part des élèves tunisiens à des erreurs au niveau des correspondances grapho-phonétiques qui varient selon les régions. Seule une étude de grande envergure pourrait rendre compte de cette diversité.

3. 5. Les élèves tunisiens et l'orthographe grammaticale

Concernant les erreurs de type 5, relatives à l'orthographe grammaticale, l'impact de la langue arabe est ressenti dans les copies analysées. Cela se ressent surtout quand il s'agit de l'accord du participe passé. Makhlouf, Legros et Marin (2006), expliquent ce problème en disant :

« L'accord du participe passé en arabe et en berbère se résout aisément car il prend la même marque que celle de l'adjectif se rapportant à un syntagme nominal prépositionnel féminin singulier. Ainsi, le morphème [ti], en arabe, est également appliqué aux 3^{ème} personnes des féminin et masculin pluriels et du singulier.

En français

« *La voiture est arrêtée* »

« *Les voitures sont arrêtées* »

« *Les chiens ont aboyé* »

En arabe

/tawaqafati s. sijâratu/

/ tawaqafati s. sijârât /

/nabahati lkilabu/

Accord en genre et en nombre du sujet et du verbe / le verbe porte toujours la marque du féminin singulier

Au regard de ces divergences importantes entre la langue cible et ces deux langues sources, il est impossible de prévoir tous les cas d'erreurs induites par les interférences. Cependant, parmi ces erreurs attendues en français figure l'absence de marque de l'infinitif après un verbe conjugué ou suivant une préposition ; le scripteur arabophone ou berbérophone aura tendance à remplacer l'infinitif du verbe français par sa forme du présent. Une deuxième erreur consiste à substituer la forme infinitive à un temps du passé et à n'adopter que celle-ci pour les temps composés : cela est d'autant plus prévisible que le verbe « avoir » n'existe pas en arabe (il appartient à la catégorie des prépositions). Quant à « être » ([kana]), il n'existe qu'en tant que verbe d'état seulement [...] De ce point de vue, cette dernière lacune sera la source de deux types majeurs de difficultés dans l'emploi des temps composés, celle du choix de l'auxiliaire et celle de l'accord du participe passé français. »

Nous avons relevé des erreurs en rapport avec les lacunes relevées ci-haut : *je regarde des touristes *chasse des couchons* (copie386), *je regarde le soleil se *couche à la mer* (copie366). Le problème se ressent aussi quand il s'agit de transcrire la désinence verbale du pluriel au présent. En effet, en arabe le pluriel des noms désignant une chose ou un animal ressemble au singulier. Examinons l'exemple suivant :

En français

En arabe

L'oiseau chante.

[alusfuru jugani] *الوحفوري يغني*

*Les oiseaux *chante* (copie43)

[alafafiru tugani] *طير افافيرح غني*

La seule différence, pour passer du singulier au pluriel, est la substitution de ي [j] par ث [t] au début du verbe. La terminaison marque le verbe au singulier et au pluriel. Bien que les apprenants tunisiens ne soient pas censés transférer de façon directe les morphèmes pluriels arabes au SV français, il est à noter qu'ils sont quand même familiers avec le phénomène d'accord. Toutefois, en arabe, les désinences verbales marquant le pluriel sont très présentes à l'oral comme à l'écrit. Le décalage entre les deux codes est de nature à induire ces élèves en erreur. Pour s'en convaincre, nous observons les différences dans le tableau suivant :

Le paradigme verbal en français standard, et en arabe

| Infinitif | <i>jouer</i> | | لعب |
|-----------|---------------------|----------------------|---|
| 1sg | <i>je joue</i> | | « <i>alabou</i> » [alabu] <i>ان الاعب</i> |
| 2sg | <i>tu joues</i> | (masculin singulier) | « <i>talabou</i> » [talabu] <i>نح ثعب</i> |
| - | | (féminin singulier) | « <i>talabina</i> » [talani:na] <i>نح ثعبين</i> |
| 3sg | <i>il joue</i> | | « <i>yalabou</i> » [jalabu] <i>هو يعب</i> |
| | <i>elle joue</i> | | « <i>talabou</i> » [talabu] <i>هي يعب</i> |
| 1pl | <i>nous jouons</i> | | « <i>nalabou</i> » [nalabu] <i>نحن نعب</i> |
| 2pl | <i>vous jouez</i> | (féminin pluriel) | « <i>talabna</i> » [talabna] <i>انحن ثعبن</i> |
| - | | (masculin pluriel) | « <i>talabouna</i> » [talabuna] <i>نح نعبون</i> |
| 3pl | <i>elles jouent</i> | | « <i>yalabna</i> » [jalabna] <i>هن يعبن</i> |
| | <i>ils jouent</i> | | « <i>yalabouna</i> » [jalabuna] <i>هن يعبون</i> |

Le marquage du nombre sur le verbe en français écrit diffère complètement de celui en arabe. En comparant l'accord du SN avec celui du SV, on constate que le paradigme verbal de l'arabe est plus riche que le paradigme verbal du français quant à l'accord en fonction de la personne. En effet ce dernier est doublement marqué à l'oral et à l'écrit, au début et à la

fin du SV. Ayant l'habitude d'entendre la marque du pluriel, l'élève tunisien transcrit sans faute cette marque. En français, ce même élève, n'aura pas l'occasion offerte par le système arabe pour marquer le pluriel. Il est alors induit en erreur. Il recourt alors au chemin le plus court en ne transcrivant que ce qu'il entend.

3.6. L'influence de la lecture sur les productions écrites des élèves

La langue française recèle de nombreuses surprises orthographiques (par exemple, les phonèmes inconsistants, comme [o], qui peuvent s'écrire de nombreuses façons : *bateau, tuyau, crapaud, moto, défaut, bientôt*) qu'aucune règle simple ne puisse justifier et sans même être facilement explicables par l'étymologie. Face à cette complexité, le seul moyen efficace pour écrire correctement est de mémoriser l'orthographe des mots eux-mêmes, afin de se constituer un lexique orthographique mental dans lequel on pourra retrouver très vite l'information pour écrire.

Dans le domaine de la didactique de l'écrit, la question des relations entre la lecture et l'écriture fait l'objet de préoccupations importantes (Reuter, 1994). La recherche n'a pas encore permis d'identifier avec précision à quelles conditions et par quels processus les élèves parviendraient à se servir de leur expérience de lecture pour améliorer ou faciliter leur écriture, et inversement (Reuter, 1995). Nous pensons toutefois que le rôle de la lecture sur la mémorisation de l'orthographe est primordial.

Reprenons à cet effet quelques lignes de Danièle Manesse : « la lecture est la grande pourvoyeuse de mots qui constituent ce dictionnaire mental de formes écrites » (2007, p.141), de Jacques David : « la plupart des recherches en lecture dans différents pays montre que l'étendue du lexique est en relation étroite avec les performances en lecture [...]. Sur le plan acquisitionnel, l'accroissement du stock lexical dépend de la pratique régulière de la lecture...Elle lui est consubstantielle. » (David, 2000, p. 37, cité par Manesse, 2007, p. 141). En emboitant le pas à ces chercheurs, nous nous sommes donné pour préoccupation de chercher le rapport entre la pratique de la lecture chez les élèves tunisiens et leurs performances en orthographe.

Dans le contexte tunisien l'élève n'a d'occasions pour côtoyer le texte écrit qu'en classe de français, c'est-à-dire pendant 5 heures au maximum (pour l'enseignement de base et les sections littéraires). Une grande place est réservée à la lecture dans les programmes officiels et les instructions méthodologiques :

« Pour développer la compétence de lecture chez l'élève, on veillera à multiplier les lectures et à diversifier les textes, aussi bien au niveau des genres littéraires (roman, essai,

théâtre, poésie...) qu'au niveau des types (textes documentaires, textes journalistiques, petites annonces, BD, affiches...) »¹

Dans la même perspective, des modules de lecture d'œuvres intégrales sont programmés : « le module de lecture a pour objet l'étude d'une œuvre complète. Il intervient, deux ou trois fois dans l'année, après deux ou trois modules d'apprentissage »²

On suggère aussi aux enseignants d'organiser une bibliothèque de classe :

« Le professeur veillera à organiser une bibliothèque de classe afin que les livres disponibles à la bibliothèque de l'établissement et, éventuellement, ceux que les élèves possèdent puissent circuler entre eux de façon organisée. Une ou deux séances par mois seront consacrées à cette activité à laquelle on veillera à conférer un caractère récréatif et motivant. »³

Malgré ces dispositions, la crise de la lecture persiste. Les enseignants interrogés ont déclaré que la baisse du niveau des élèves en orthographe était due au manque de lecture. Nous ne pouvons nier cela car le bagage linguistique des élèves, notamment en ce qui a trait au vocabulaire et à l'orthographe lexicale, souffre d'une pénurie. En effet, l'élève, en situation de production écrite, puise de son stock lexical emmagasiné à travers la lecture des textes (longs ou courts). Si ce stock est vide, l'élève peine à produire et même s'il produit, la tâche de transcrire la forme correcte du lexique devient plus compliquée. N'ayant pas rencontré auparavant le mot à transcrire, l'élève sera obligé de recourir au tâtonnement, ou bien il recourt à des stratégies de contournement comme l'emploi d'un vocabulaire stéréotypé ou il s'abstient de le transcrire de peur de commettre des erreurs, ce qui nuit à son image devant l'enseignant.

3.7. Des difficultés en rapport avec les nouveaux programmes

Dans les nouveaux programmes en vigueur depuis 2004, l'étude de la langue est basée, entre autres, sur les principes suivants :

- le décloisonnement des différentes activités de la classe de français en vue de les articuler de façon cohérente ;
- un enseignement de la grammaire favorisant la pratique de la langue et qui s'attache, en priorité, à développer et à affiner les capacités d'expression des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit⁴

¹ Instructions Méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, 2005, p. 4.

² Instructions Méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, 2005, p. 2.

³ Instructions Méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, 2005, p. 7.

⁴ Programmes de français, enseignement secondaire, septembre 2008, p. 3.

Dans cette perspective, « la grammaire est envisagée comme moyen et comme ressource pour développer les compétences de compréhension et de production (orale et écrite ». Et « les contenus grammaticaux inscrits au programme se rattachent aux types de discours et aux capacités à développer à l'oral et à l'écrit »¹

Cependant, les déclarations des enseignants (optant pour une révision des programmes de français) mettent en doute l'efficacité de cette démarche. Nous nous alignons sur l'idée de Manesse selon laquelle : « quand il n'y a pas de progression « visible », quand les maîtres doivent gérer les difficultés à travers les textes, gérer la séquence, privilégier les grandes unités de sens, le risque est grand que les élèves ne parviennent plus à se repérer et à capitaliser les règles »². Ces propos concernent des élèves dont le français est langue maternelle. Que dire quand il s'agit d'un contexte où le français est langue étrangère ? Nous pensons qu'en ne respectant pas le rythme d'apprentissage et le niveau réel des élèves tunisiens, qu'en ne s'attardant pas sur des connaissances linguistiques pour les stabiliser, on court le risque de les désintéresser et de les décourager au point que pour certains d'entre eux, l'écrit devient une tâche difficile à réaliser.

Les nouveaux programmes ne pourraient pas avoir l'efficacité escomptée avec la surcharge que supporte l'élève tunisien. En effet comment demander à un élève de première année de maîtriser des compétences orthographiques nécessitant beaucoup d'effort et beaucoup de temps alors qu'il est obligé de consacrer plus que 30 heures par semaine pour étudier d'autres disciplines ? Les propos de Manesse confirment ce que nous avançons en disant que: « les accords, les formes du verbe, sont des acquisitions difficiles qui exigent du temps et de l'entraînement pour être maîtrisées et mobilisées à bon escient »³. Alors autant donner aux élèves l'occasion et le temps nécessaire pour manipuler ces notions avant de passer à la maîtrise du texte.

Cependant plusieurs interrogations s'imposent. Comment concilier l'organisation des apprentissages en séquences⁴, ce qui donne de sens au travail sur la langue, analysée en situation, et des apprentissages organisés, hiérarchisés, progressifs, programmés, qui permettent à l'élève de percevoir la langue comme un système et favorise la mémorisation ? Quelle place, quel temps pour le travail systématique qui seul permet

¹ Instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, 2005, p. 7.

² Danièle Manesse, in interview réalisé pour le site SNUipp-FSU, disponible sur http://www.snuipp.fr/spip.php?article_5406, consulté le 02/04 /2009.

³ Danièle Manesse, in interview réalisé pour le site VousNousIls.fr, disponible sur <http://www.vousnousils.fr/page.php?P>, consulté le 3avril 2009.

⁴ Mode d'organisation des apprentissages de français dans les programmes en vigueur en Tunisie.

d'installer des automatismes mobilisables sans effort et sans réflexion nécessaires pour penser d'autres tâches ? Comment résoudre les tensions entre des démarches ouvertes, sollicitant la réflexivité de l'élève sur ses apprentissages, ses erreurs, ses démarches et les contraintes des volumes horaires institutionnels ?

3.8. Diversité géographique et inégalités des compétences orthographiques

L'une des variables les plus importantes sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères est le contexte, ou l'environnement linguistique dans lequel l'acquisition a lieu. Porquier (1984) est parmi les premiers à traiter sérieusement des conditions d'interaction linguistique dans lesquelles a lieu l'acquisition. Dans le contexte tunisien, nul d'entre les chercheurs n'ignore, aujourd'hui comme hier, l'impact du facteur sociolinguistique et géographique sur les compétences des élèves tunisiens en langue française.

Nous reprenons à cet égard les propos de Miled (1998, p. 43) pour développer cette idée : « les différences d'opportunité d'emploi de la langue seconde, de ses pratiques langagières et des compétences réelles des locuteurs s'expliquent, pour un même pays, par des variables géographiques, socioculturelles et affectives ». Saya Mansour¹ partage la même idée en affirmant que le degré de maîtrise de la langue française varie selon de nombreux paramètres : « appartenance géographique des locuteurs (ville/campagne), appartenance sociale et professionnelle (riche/pauvre, ouvrier/cadre), formation scolaire et universitaire. »

Le contexte tunisien offre l'opportunité pour un apprentissage et un usage massif de la langue française. En effet, l'émergence de nouveaux besoins en langue française et le nombre croissant de ceux qui fréquentent l'école (2188080 élèves)² et l'université (environ 400000 étudiants) sont autant de facteurs de motivation pour son appropriation. « Or cette évolution, apparemment en faveur du français, ne peut occulter un autre phénomène sociolinguistique pernicieux, celui des variations géographiques, socioculturelles et professionnelles liées aux usages effectifs et à la maîtrise pratique de cette langue. Celle-ci est souvent l'apanage d'une catégorie sociale plutôt citadine ou aisée et de cercles professionnels déterminés, alors qu'elle est en régression dans certaines régions et dans certains milieux professionnels. » (Miled, 2007, p.83)

Ainsi, les situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves se trouvent influent négativement ou positivement sur leur acquisition de la langue française : les répertoires

¹ SAYA M., « Le français en Tunisie : comment le nommer ? », *le Monde arabe*, 1997, pp.97-104. Disponible sur le site : ressources_cla.univ_fcomte.fr/gerflint/Mondearabe2Mansour.pdf. Consulté le 15/11 /2007

² Statistiques du Ministère de l'Éducation pour l'année scolaire 2006/2007.

verbaux des élèves, le degré de familiarité avec le français, les représentations sur cette langue sont autant des facteurs influents. L'exposition au français en dehors des cours qui lui sont spécifiques ou des enseignements dont elle est langue véhiculaire est enrichissante grâce au contexte médiatique environnemental utilisant cette langue. En Tunisie, un grand nombre d'élèves rencontrent le français seulement après leur entrée à l'école. Pour eux le français rime avec l'école. Ainsi, un élève qui n'a pas eu de contact avec le français en dehors de l'école a beaucoup plus de difficultés dans l'apprentissage du français qu'un élève qui a eu la chance d'être exposé au français.

Dans le contexte tunisien, le degré d'exposition au français est déterminé surtout par l'emplacement géographique. Les villes côtières (Bizerte, Tabarka, Tunis, Nabeul, Hammamet, Sousse, Monastir, Mahdia, Sfax, Gabes, Jerba) sont autant des destinations favorites pour un grand nombre de touristes participant à une exposition massive au français. Les villes du Centre (Kairouan, Sidi Bouzid), du Nord-est (kef, Béja, Jendouba) ou du Sud (Gafsa, Guebili, Tozeur) n'ont pas la même opportunité. Dans ces régions, les élèves rencontrent des difficultés d'ordres social, économique et linguistique.

Veltcheff (2006) parle, à cet égard, de « fracture » pour qualifier la diversité de niveau en français suivant le degré d'exposition à la langue française. L'espace géographique constitue l'une des « fractures ».

La ligne de fracture oppose le Nord au Sud. Le Nord avec Tunis, la banlieue nord et Bizerte, possède une ouverture plus cosmopolite, une offre culturelle dense, y compris en français. Très peuplé, représentant les 2/3 de la population du pays, ayant un poids économique très important pour l'ensemble du pays, le Nord se situe dans une logique de demande de français. L'ouverture de nombreux jardins d'enfants – préscolaires – se déclarant « à programmes de la maternelle française » a fait passer leur nombre d'une dizaine dans les années 1990 à 105 en 2006. Le nombre d'inscrits s'élève à 12500 (contre 5 500 inscrits en 2000) au Centre de langue de l'Institut français, essentiellement des scolaires, montrant l'inquiétude de la classe moyenne face à l'acquisition du français. Rien de tel dans le Sud, où l'école française de Sfax – pourtant seconde ville du pays – a fermé et où la demande de français est loin d'atteindre celle du Nord. Les tests TCF¹ soulignent cette disparité Nord/Sud. (Veltcheff, 2006)

¹ Test de connaissance du français passé chaque année par les bacheliers et étudiants candidats à une place en université en France

Sur le plan didactique, les élèves habitant dans les grandes villes et surtout les villes côtières ont plus d'opportunités pour pratiquer le français. Pour vérifier ce constat, nous avons procédé à une comparaison de deux corpus : le premier est composé de 27 copies d'élèves¹ appartenant à un lycée situé dans la région du kef (lycée imtiez) où la plupart des élèves sont issus d'un milieu rural; le deuxième corpus² appartient à 27 élèves d'un lycée situé dans la banlieue nord de la Capitale (Lycée Ibn Abi Dhief La Marsa). La situation des élèves du premier groupe diffère de ceux du deuxième groupe par le degré d'exposition à la langue française. En effet, les élèves du deuxième groupe ont une familiarité avec la langue française. Aux régions côtières l'ancrage francophone est très fort. Il y a une vraie créativité culturelle en français, notamment pour ce qui est de la littérature francophone. Il se vend autant de livres en français qu'en arabe. L'impact du tourisme est très important et on voit aujourd'hui des petits vendeurs qui font leur apprentissage linguistique sur le tas et ont une bonne maîtrise du français, - et parfois d'autres langues - sans avoir passé beaucoup de temps sur les bancs de l'école. Par ailleurs les élèves ont la possibilité de pratiquer cette langue en dehors des cours : la proximité du lycée français et la présence d'un grand nombre d'étrangers pratiquant la langue française sont autant de facteurs qui renforcent cette familiarité. Les élèves du premier groupe quant à eux, ils n'ont d'occasion pour pratiquer la langue française que durant les cours.

Notre démarche a été guidée par l'idée commune que les performances des élèves des établissements défavorisés et moins exposés à la langue française sont inférieures à celles des élèves des établissements favorisés et plus exposés à la langue française. Les résultats de la comparaison sont, à notre avis, fort intéressants. En comparant les trois groupes distincts que nous avons créés, nous avons constaté un écart significatif entre les résultats des établissements défavorisés et des établissements favorisés.

L'analyse des erreurs dans les deux corpus a montré que les élèves de la région du kef ont produit 436 erreurs alors que les élèves de la région de La Marsa ont produit 210 erreurs. Ainsi un élève habitant la région du kef produit en moyenne 16.14 erreurs, tandis qu'un élève de la région de La Marsa produit en moyenne 7.7 erreurs.

Qualitativement les erreurs sont réparties dans le tableau suivant :

¹ Voir annexes pp.369-394(copies d'élèves numérotées de 478 à 504)

² Voir annexes pp.395-418(copies d'élèves numérotées de 505 à 531)

| Types d'erreurs | Lycée du Kef | | Lycée de la Marsa | |
|--|------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | Nombre d'erreurs | pourcentages | Nombre d'erreurs | pourcentages |
| Mauvais découpage de mots | 20 | 4.58% | 6 | 2.85% |
| Aberration dans la représentation des sons | 80 | 18.34% | 18 | 8.57% |
| Substitution de mots | 53 | 12.15% | 21 | 10% |
| Cumul de fautes grammaticale et lexicale | 14 | 3.21% | 06 | 2.85% |
| Orthographe grammaticale | 151 | 34.63% | 84 | 40% |
| Orthographe lexicale | 76 | 17.43% | 47 | 22.38% |
| Signes orthographiques et majuscules | 42 | 09.63% | 28 | 13.33% |
| Total | 436 | | 210 | |

Tableau 24 : Comparaison du nombre d'erreurs entre deux régions

La lecture du tableau nous met devant une diversité de performances des élèves des deux régions. En effet, les élèves de la région du kef éprouvent en premier lieu des difficultés au niveau de l'orthographe grammaticales avec 34.63% des erreurs commises, en deuxième position viennent les erreurs en rapport avec les correspondances grapho-phonétiques avec 18.34%. Les difficultés concernant l'orthographe lexicale occupent la troisième position avec 17.43% des erreurs. Par contre, chez les élèves de la région de la Marsa, la classification des erreurs n'est pas la même. Si la première position est toujours occupée par les erreurs d'orthographe grammaticale avec 40%, ce n'est plus le cas de la deuxième position qui est occupée par les erreurs d'orthographe lexicale avec 22.38%. Les erreurs d'aberration dans la représentation des sons viennent en troisième position. Ce fait confirme l'idée selon laquelle le degré d'exposition à la langue française influe sur les compétences des apprenants en français écrit.

Après l'analyse des difficultés éprouvées par l'apprenant lors de l'expression écrite. Il nous est permis de dire que l'origine des graphies erronées, surtout celles liées à la non maîtrise des correspondances grapho-phonétiques, est renvoyée directement au

phénomène d'interférences phonétiques et que nombreuses sont les défaillances qui portent sur l'assimilation des sons vocaliques par rapport aux sons consonantiques. Ces résultats sont dus aux neuf voyelles françaises qui n'existent pas dans le système vocalique arabe. Dans ce cas là, nous rejoignons l'idée de J.L. Maume qui renvoie, à plus forte raison, la plupart des erreurs à l'omniprésence et à l'influence de la langue arabe dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En définitive, nous pouvons dire que les apprenants ont tendance à calquer leur français sur les tournures de l'arabe. Il nous paraît impossible de mettre à l'écart la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère car l'apprenant en phase d'apprentissage, subit une forte influence du système linguistique de sa langue maternelle. Ceci apparaît clairement dans sa production écrite. Très souvent, comme le dit si bien J.L. Maume (1973, p. 91) : « Les déficiences orthographiques, la confusion de mots entraînent contresens ou, non-sens non pour raison d'ignorance de la règle, elles proviennent simplement des carences phonétiques de l'arabe par rapport au système du français. » L'analyse du corpus, nous a conduit à distinguer deux types d'apprenants : Ceux qui éprouvent des difficultés au moment de la rédaction ; comme nous l'avons vu bel et bien dans notre analyse détaillée entre les consonnes sourdes et sonores / p / - / b / , / v / - / f / et entre les voyelles / o / - / y / , / i / - / u / .

Mais, nous avons constaté aussi que certains apprenants réussissent la production de ces graphèmes (consonnes-voyelles) parce que, tout simplement, ils sont confrontés quotidiennement à cette langue dans leur milieu familial, comme c'est précisément le cas des élèves de la région de la Marsa. Il faut souligner ici que ces apprenants sont élevés dans un « bain linguistique » (BESSE, 1985, p. 31) favorable qui leur permet d'accueillir facilement le système phonétique et phonologique du français. Il est évident, en effet, que tout ce qui entoure l'apprenant, le milieu familial, la télévision, la radio, les journaux en français, jouent un rôle très important dans l'acquisition d'une langue ainsi que dans sa maîtrise. Par contre, si l'apprenant ne parle pas le français dans son milieu familial, ne regarde pas la télévision française, ne lit pas les journaux en français, il se sentira écarté à l'école parce qu'il n'arrivera pas à comprendre ni à s'exprimer en cette langue. Mais, plus l'apprenant est plongé dans un milieu parlant français, plus il est prédisposé à acquérir rapidement et facilement la maîtrise de la langue française. Ce phénomène fait partie d'une spécificité du contexte tunisien qu'il est indispensable de mettre en évidence.

Un autre facteur peut être aussi évoqué pour expliquer les écarts de performance entre les régions : il s'agit surtout de l'instabilité du corps enseignant. En effet, les nouveaux recrues passent leurs premières années dans les régions de l'intérieur et dès qu'ils acquièrent de l'expérience dans leur métier, ils se déplacent vers les villes côtières. Ce fait influence négativement sur les acquisitions des élèves des régions de l'intérieur en matière de français. Ainsi ce sont les élèves des villes côtières qui bénéficient de ce phénomène comme le montre les statistiques.

Conclusion sur la deuxième partie

En guise de conclusion pour cette partie, nous avons opté pour une mise en évidence des points les plus marquants qui se dégagent de notre enquête. Une première remarque est d'ordre méthodologique. L'enquête que nous avons réalisée avait pour but de vérifier les hypothèses de départ. Il est temps de faire le point sur cette question. Notre première hypothèse mettait en relation le statut de la langue française en Tunisie et les difficultés orthographiques des élèves tunisiens. Dans la première partie du travail, nous avons analysé la situation linguistique dans le contexte tunisien. Cette analyse a mis en évidence l'hésitation à définir clairement le statut de la langue française en Tunisie. D'un côté le français est officiellement une langue étrangère, d'un autre côté l'usage informel de cette langue lui confère le statut d'une langue seconde. La deuxième hypothèse est en rapport avec l'origine des difficultés orthographiques des élèves tunisiens. Nous avons montré que le résultat de l'enquête correspond bien aux prédictions que nous avons émises. Les élèves orthographient mal parce qu'on ne les a pas suffisamment entraînés à entendre les différences phonétiques, et à les reproduire. Ce fait a engendré, par conséquent, des aberrations dans la représentation des sons chez les élèves. Les fautes en rapport avec l'orthographe grammaticale sont liées à ce que les élèves ne savent pas manipuler, ou ils savent mal, les notions métalinguistiques et les raisonnements qui permettent de distinguer la nature des mots.

Notre troisième hypothèse concerne l'impact de la langue maternelle sur l'acquisition de l'orthographe française. L'enquête a mis en évidence une réalité : les élèves n'entendent pas certaines différences phonétiques qui sont phonologiquement pertinentes en français, en raison du « crible phonologique » de la langue arabe, tel est le cas, par exemple, de certaines consonnes (p, v) et des nasales. D'un autre côté, les élèves, par analogie avec la langue arabe, ont tendance à ne transcrire que ce qu'ils entendent, ce qui a causé la transcription erronée des mots à morphologie silencieuse. Pour vérifier notre dernière hypothèse, qui est en rapport avec le degré d'exposition à la langue française, nous avons procédé à un travail de comparaison des compétences orthographiques des élèves selon leur appartenance géographique. Les élèves des villes côtières performant, en orthographe, plus que les élèves de l'intérieur, surtout au niveau des correspondances grapho-phonétiques.

La deuxième remarque est d'ordre institutionnel. L'enseignement des langues étrangères constitue un des axes majeurs de la politique éducative tunisienne. Le français étant la première langue étrangère étudiée par les élèves tunisiens, sa maîtrise par les jeunes représente à la fois une option et un défi. Le statut particulier du français en Tunisie fait que cette langue est enseignée pour elle-même dès la 3^e année du 1^{er} cycle de l'enseignement de base du primaire (environ 8 ans). Après sept années d'apprentissage (les quatre dernières années du primaire et les trois années du collège), elle devient, dans le cycle secondaire (les quatre années du lycée) la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques, économiques et de gestion. Objet d'enseignement bénéficiant d'horaires assez conséquents (huit à dix heures hebdomadaires dans le primaire, quatre à cinq heures au niveau des collèges et lycée), le français, véhicule de plusieurs disciplines, apparaît souvent comme une langue difficile voire élitiste. De fait, cet enseignement massif linguistique, précoce et généralisé, place la discipline français devant plusieurs difficultés:

- Hésitation entre différentes approches pédagogiques (par objectifs vs. Par compétences), interactions ou oppositions des composantes linguistique, communicative, culturelle, etc.
- Insuffisance de formation spécifique d'un nombre important d'enseignants en français : situation d'insécurité linguistique, sens de l'initiative limité, insuffisance d'imprégnation culturelle.
- Pratiques présentant une certaine rigidité pédagogique dans le fonctionnement des classes, conceptions souvent normatives de l'enseignement de la langue, tendance à l'hypercorrection.
- Hétérogénéité du corps enseignant et disparité des contextes socioculturels ; un tiers au moins des enseignants, souvent de jeunes stagiaires, sont peu préparés au métier, exercent dans des conditions difficiles et reçoivent des élèves de milieu rural, socialement et culturellement très défavorisés (absence d'un environnement francophone favorable aux activités parascolaires).

Une troisième remarque concerne la faiblesse de niveau en orthographe des élèves évalués qui est une réalité indéniable : l'importance du corpus recueilli (531 copies) auprès des élèves de différentes régions, les données de même nature, la neutralisation de la variable temps et l'analyse minutieuse et méthodique de ces données sont autant de facteurs de crédibilité. Cette faiblesse de niveau touche tous les niveaux : les lacunes en rapport avec l'orthographe grammaticale viennent en tête des difficultés rencontrées par les élèves tunisiens, les aberrations dans la représentation des sons constituent la deuxième difficulté

rencontrés par les élèves évalués, quant aux erreurs d'orthographe lexicale, elles se placent en troisième position. La troisième remarque est en rapport avec l'origine des erreurs commises par les élèves évalués. En référence à quelques travaux de recherche effectués dans le domaine de l'orthographe et de l'écrit en général, nous avons dégagé trois ensembles de facteurs qui peuvent agir comme contraintes sur la production orthographique : des facteurs linguistiques dépendant de la nature du système orthographique ; des facteurs en rapport avec des tâches de production ; des facteurs liés aux spécificités du contexte tunisien. Nous ne pouvons pas passer sans nous attarder sur les problèmes spécifiques qui sont dus à des différences phonétiques entre l'arabe et le français et leur impact sur les productions écrites des élèves tunisiens.

Pour pouvoir accéder à une bonne production écrite dans une langue étrangère, il est nécessaire de parler de prononciation. Celle-ci représente le mécanisme individuel nécessaire au fonctionnement de la langue comme instrument de communication. Car elle est présente dans deux aspects : on la trouve dans l'émission par la phonation et dans la réception par l'audition. En effet, la prononciation est impliquée dans l'expression écrite, que ce soit dans l'acte d'émission ou de réception. Elle est présente sous la forme d'un parler intérieur qui accompagne toute manifestation linguistique. Autrement dit, on ne peut produire que ce que l'on a d'abord entendu, contrairement à ce qu'affirme E. Aracani (1973, p. 2005): « Chaque représentation de la langue est indépendante de la forme phonique. » Pour cela, il faut élaborer une méthode qui consiste en la conception et l'exécution d'exercices de phonétique systématique. Car c'est en parlant bien que l'apprenant apprendra à bien écrire. Cela dit, il est impossible de passer au code écrit si le code oral n'a pas été bien assimilé. Cette méthode nous amène a fortiori à formuler non seulement les rapports concrets et durables existant entre les langues, mais aussi à réduire les interférences entre les systèmes phoniques et graphiques des deux langues en contact.

Comme nous l'avons montré, le répertoire verbal des élèves tunisiens est un répertoire plurilingue mais ce fait d'importance est rarement pris en compte dans l'enseignement du français. Or, à l'évidence, certains problèmes en français trouvent une part de leur explication dans les savoirs/compétences développés dans les langues premières. Des passerelles devraient donc être effectuées entre des savoirs acquis en langues premières et des savoirs à acquérir en français lorsque des contacts perturbateurs se font entre les langues du répertoire des élèves. En outre le répertoire verbal de l'élève ne devrait pas être uniquement vu comme une source potentielle de problèmes pour l'apprentissage du

français. Il est aussi un réservoir de ressources et de compétences à exploiter qui peuvent faciliter la mise en place de savoir-faire en français. L'élève a ainsi développé au cours de sa socialisation un certain nombre de compétences en langue arabe. Ces compétences sont susceptibles d'être transférées dans l'apprentissage et la pratique du français. Il serait souhaitable que l'enseignement sorte des stratégies didactiques restrictivement monolingues pour favoriser les transferts possibles.

Au vu des résultats, notamment ceux qui sont en rapport avec les lacunes au niveau des correspondances grapho-phonétiques, nous pensons qu'il est nécessaire d'insérer, dans les programmes, des séances orales, pour asseoir la connaissance des différents phonèmes afin de remédier à ce type d'erreurs d'où la nécessité de programmer des cours de phonétique car apprendre une langue étrangère, c'est d'abord l'entendre avant de l'écrire. En outre, la lecture de texte à haute voix favorise la correction phonétique et des activités comme la conversation et les dialogues permettent également de pratiquer la langue sous ses formes orales.

Enfin, en intégrant dans l'apprentissage de la langue étrangère des notions de la langue maternelle, on répond à un réflexe naturel de l'apprenant, le réflexe de se référer aux connaissances déjà acquises, aux règles et normes déjà intégrées et qu'il utilise inadéquatement dans ses productions écrites. La démarche consiste à faire réfléchir l'élève sur les différentes combinaisons de la langue dont il se sert pour structurer les énoncés, ce qui pourrait lui donner une idée sur les contraintes qui pèsent sur l'agencement des éléments dans une structure déterminée.

Ces différents constats nous encouragent à proposer des pistes susceptibles de tenir compte des lacunes relevées dans les productions écrites analysées. Ce sera alors l'objet de travail que nous proposerons dans la troisième partie.

TROISIÈME PARTIE

PISTES D'ACTION

INTRODUCTION

Les difficultés orthographiques des élèves tunisiens est une lacune à combler en ces temps où l'écrit est de plus en plus sollicité. C'est également paradoxal quand on sait que l'enseignement du français en Tunisie prend de l'importance au niveau de l'horaire et des coefficients dans les programmes en vigueur. Le constat qui est à faire est soit un contenu lacunaire qui ne répond pas aux besoins réels de ces élèves soit que les démarches et les progressions ne sont pas adaptées à leur niveau réel. Il nous faut y penser coûte que coûte, à en faire une préoccupation constante. Il s'agit ici d'apporter notre contribution au vaste chantier qui s'efforce de trouver les meilleurs moyens pour améliorer les compétences orthographiques des apprenants de français. Il s'agit surtout de « lutter contre le sentiment de culpabilité dont on connaît le caractère inhibiteur : l'élève peut avoir tendance à éviter d'écrire quand ce n'est pas imposé, mais il peut aussi écrire n'importe comment, par excès d'angoisse ou par démission tant la passivité est une autre composante du comportement en situation d'orthographe. »(Danièle Lorrot, 1998, p. 90)

Les débats sur l'orthographe et son enseignement/ apprentissage ne datent pas d'aujourd'hui et c'est pourquoi nous avons choisi un des aspects principaux de cette entreprise pour en faire notre souci, remédier aux lacunes orthographiques des élèves dans le contexte du français langue étrangère. D'une certaine façon, en plus des résultats de notre enquête, nous pourrions évoquer l'influence de notre propre expérience en tant qu'enseignant de français. En effet, notre expérience nous permet d'affirmer qu'il faut proposer un traitement spécifique des lacunes constatées chez les élèves tunisiens.

Nul ne peut nier que la langue française présente une spécificité qui rend son apprentissage complexe : le code écrit ne coïncide pas avec le code oral. Une compétence métalinguistique est nécessaire pour la maîtriser. D'autre part, l'acte d'écrire met en jeu simultanément de nombreuses compétences chez l'élève. Face à ces multiples tâches, l'élève relègue les compétences orthographiques, difficiles à appliquer, au second plan. Le but de l'enseignement de l'orthographe est de concilier la transmission d'un savoir avec

celle d'un savoir faire afin de faire acquérir à l'élève une pratique d'écriture autonome et réfléchie.

La finalité de la recherche menée dans le cadre de notre projet de thèse sur les erreurs orthographiques des élèves tunisiens est d'ordre didactique. Dans ce cadre l'enquête réalisée a révélé un dysfonctionnement au niveau de l'orthographe chez les élèves de la première année secondaire tunisiens. Les lacunes sont remarquables surtout dans la transcription de l'orthographe grammaticale.

Signalons que ces lacunes ne concernent pas seulement les élèves tunisiens; plusieurs recherches ont montré la baisse de niveau des élèves français dans ce domaine (Chervel et Manesse, 1989 ; Manesse et Cogis, 2007). Danièle Manesse, dans une recherche récente (2006) constatent que les principales difficultés des élèves de collège relèvent de l'orthographe grammaticale. Les collégiens font surtout, selon la même auteure, des erreurs grammaticales sur des points précis : « formes verbales, notamment celles des verbes dits du premier groupe en /e/ qui semblent aléatoirement graphiées ; accord en genre et nombre dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe ; erreurs concernant des homophones grammaticaux »¹

Mais dans le cadre de notre enquête, ce qui est surtout remarquable c'est le nombre relativement important des erreurs liées à la non maîtrise du système phonologique du français. 24,87% des erreurs commises par les élèves évalués relèvent de ce domaine. Ainsi après 7 ans d'apprentissage du français, nos élèves ne maîtrisent pas encore les correspondances grapho-phonétiques. Quand on sait que les programmes de français en vigueur en Tunisie ont inversé les priorités traditionnelles : du primat accordé traditionnellement à l'étude de la langue et des formes linguistiques, on est passé à l'entrée dans la langue par les discours, appréhendés au travers d'instruments nouveaux d'analyse issus de théories de l'énonciation ; il est permis de s'interroger : à qui compte-t-on enseigner cette nouvelle grammaire du texte et du discours, inspirée par les concepts de l'énonciation ?

Tant que les élèves ne maîtrisent pas encore les correspondances grapho-phonétiques, tant que ces élèves ne maîtrisent pas quelque peu le raisonnement grammatical, tant qu'ils n'acceptent pas l'arbitraire des catégories propres à une langue donnée (par exemple, des élèves qui écrivent « *mes amis joues* » en généralisant l'emploi de *s* à toutes les catégories)

¹Danièle Manesse., « le chaudron de l'évaluation », *Cahiers pédagogiques*, n° 440, 2006, pp. 14-15

et tant que des notions métalinguistiques comme « sujet » ou « complément », « genre » ou « nombre » ne sont pas conceptualisées par eux, il est plus difficile d'en passer à une activité réflexive sur le discours. Car les faits textuels ne sont pas immatériels ; ils se matérialisent dans des faits morpho-syntaxiques. L'organisation chronologique d'un texte est assurée par des adverbes, des contrastes dans l'usage des temps, un lexique spécifique ; les relations anaphoriques se matérialisent dans des déterminants, des pronoms ; le plan de l'histoire se reconnaît à l'emploi de certains temps, de certaines modalités, de certains adverbes à l'exclusion d'autres... Comment faire réfléchir les élèves sur ces phénomènes textuels si la compréhension, la reconnaissance, la conceptualisation des entités morphosyntaxiques qui les incarnent n'est pas assurée ? Nous disons après Josiane Boutet qu' « il est peu vraisemblable sur un plan cognitif comme pédagogique, de pouvoir faire acquérir des notions comme la cohésion textuelle ou les repérages énonciatifs à des élèves pour lesquels des catégories linguistiques comme la causalité, la chronologie, la personne ne sont pas acquises, et pour lesquels des catégories morphosyntaxiques comme les temps ne sont pas reconnues. »¹ Et ceci pose la question du contenu à enseigner, de la progression et de la démarche.

Ceci nous conduira à la dernière partie de notre travail de recherche que nous réservons à la présentation de notre projet didactique qui tentera de proposer certaines pistes d'action, modestes suggestions en guise d'une éventuelle contribution à la mise en place de démarches susceptibles d'améliorer les compétences orthographiques des élèves. Ce projet tient compte des caractéristiques profondes de l'objet linguistique concerné et de ses modalités d'appropriation par les élèves en prenant appui sur les capacités et les difficultés réelles des élèves. (Angoujard, 1994, p. 26)

L'orthographe, qui est indissociable de la langue, mais n'est pas la langue, reste l'un des objectifs de la scolarisation des enfants à l'école et au collège. C'est un code sans lequel toute tentative de communication est compromise. Ecrire un texte sans erreur reste un objectif essentiel de l'apprentissage scolaire. Or, « l'adulte qui sait écrire peut retrouver l'oral sous l'écrit, l'enfant qui est en apprentissage ne peut pas, dans bien des cas, trouver l'écrit à partir de l'oral » (Pothier, 1996, pp.15-16). Le système est assez complexe pour les natifs, et l'est encore plus pour ceux qui apprennent le français comme langue étrangère : « l'orthographe du français est une orthographe difficile, et le restera. » (Catach, 1978, p. 97). Sachant, avec Primeau (1977, p. 38), qu'« un sujet moyen, moyennement motivé,

¹ Josiane Boutet, « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français aujourd'hui*, n°148, p. 69, 2005.

devra compter quelque douze ans avant de maîtriser moyennement le système orthographique du français. », comment dès lors un élève qui apprend le français en tant que langue étrangère pourrait-il réaliser cela en quelques années? Nous considérons que deux objets dans l'acquisition d'une compétence de l'écrit méritent qu'on leur accorde une importance particulière : la lecture et le développement d'une réflexion métalinguistique.

Nous envisageons d'organiser notre projet didactique en adoptant un plan qui s'articule en quatre chapitres dont le premier sera consacré à un tour d'horizon sur les recherches actuelles dont le but est d'amener les élèves en fin de leur cursus scolaire à une écriture suffisamment aisée pour les besoins sociaux, personnels et scolaires qui les attendent. Une réflexion sur l'objet, c'est-à-dire sur les contenus à enseigner en prenant en considération les résultats dégagés au terme de l'enquête, est le contenu du deuxième chapitre. Sur la base des travaux de recherche actuels et les considérations concernant le contexte tunisien, nous pouvons dorénavant envisager une piste d'action contextualisée dont le but est le développement des compétences orthographiques des élèves tunisiens. L'exploitation de la lecture au profit de l'orthographe est un principe de base dans cette proposition. Le but étant de chercher les moyens susceptibles de tirer profit de la lecture pour améliorer les compétences orthographiques des élèves surtout celles qui sont en rapport avec l'orthographe lexicale. Les solutions proposées ne sauraient résoudre l'ensemble des problèmes auxquels les professeurs de français se heurtent quotidiennement. Notre expérience en tant que professeur de français nous permet cependant d'affirmer que ces suggestions peuvent constituer un outil d'une réelle efficacité pour les professeurs qui mettront en œuvre ces propositions en les adaptant à leurs situations de la classe et aux besoins de leurs élèves et à leurs capacités.

CHAPITRE 1

DES SOLUTIONS DIDACTIQUES : DES PRINCIPES FONDATEURS À LA MISE EN ŒUVRE

Introduction

Face à la baisse de niveau en orthographe des apprenants de la langue française, dans le contexte français, comme l'ont montré les chercheuses (Manesse et Cogis, 2007), et que Chervel (2008) attribue au nouvel enseignement : « à partir des années 1960 et 1970, les enseignements scolaires s'articulent sur les disciplines des collèges qui exigent de chaque élève un niveau supérieur de compétence en lecture et en expression écrite. C'est ce nouvel enseignement du français qui est le premier responsable de la baisse du niveau en orthographe et en grammaire » (Chervel, 2008, p.68), quelles solutions proposer ? Peut-on parler aujourd'hui de réforme radicale comme l'ont suggéré les chercheurs Blanche-Benveniste et Chervel (1969)? Impossible répond ce dernier : « Une réforme radicale de l'orthographe fondée sur une représentation phonétique rigoureuse, que l'auteur de ces lignes avait suggérée il ya quarante ans¹, est sans doute impossible » (Chervel, op.cit, p.68). Que reste-t-il ? « Les solutions plausibles sont peu nombreuses. Une fois écartée la solution « pédagogique » qui consisterait à remonter sans rien changer le cours du temps vers les pratiques du passé, il ne reste que les solutions « didactiques » (Chervel, op.cit, p.69).

Nombreuses sont les recherches qui sont consacrées à l'apprentissage et à l'enseignement de l'orthographe. Dans le processus d'apprentissage de l'écrit, quel est le rôle des règles et quel est celui de la mémorisation directe des formes écrites des mots ? Comment développer, dès le plus jeune âge, la curiosité des élèves pour qu'ils prêtent attention au fonctionnement du code orthographique ? Comment concevoir des interventions d'enseignement efficaces et, le cas échéant, des remédiations lorsque les apprentissages semblent ne pas se faire ?

Comme le rapportent Chiss et David (1992, p. 14), plusieurs approches pour enseigner, apprendre ou évaluer l'orthographe ont été développées et utilisées, dont la dictée, les exercices lacunaires (les phrases à trous), les exercices de vocabulaire issus de « mots de

¹ Blanche-Benveniste (Claire) et Chervel(André), L'Orthographe, Paris, François Maspéro, 1969. (C'est Chervel qui souligne)

même famille» et la mémorisation des règles. Nous évoquons aussi les dispositifs plus récents de la verbalisation métagraphique et toutes les approches axées sur l'observation de la morphologie et sur la négociation de la forme et leurs multiples combinaisons pédagogiques. Des projets d'écriture intégrant un travail sur l'orthographe sont aussi proposés pour améliorer les compétences orthographiques des élèves.

Dans le contexte tunisien, Brahim (1994) a soulevé le problème des difficultés linguistiques des élèves tunisiens en analysant leurs fautes à partir d'un corpus de productions écrites. Sa description a été basée sur une typologie de Catach (1980), mais il semble que nous en restons sur ce point à une certaine linguistique appliquée, qui présuppose que les solutions didactiques sont à trouver quasi-uniquement dans les analyses des linguistes. La classification proposée ne peut être appliquée par les enseignants en classe, vu son caractère théorique.

D'après l'enquête réalisée dans le cadre de notre recherche, les pratiques actuelles d'enseignement de l'orthographe ne sont pas satisfaisantes. Elles engendrent souvent ennui et déception pour les professeurs de français que nous avons interrogés. Les lacunes orthographiques des élèves sont bien réelles. Que faire pour combler ces lacunes?

Proposer des solutions pour changer la réalité scolaire dans le contexte tunisien. Nous n'allons certainement pas donner une recette miracle, mais nous essayerons d'apporter notre contribution en vue d'améliorer les compétences orthographiques des élèves tunisiens. Notre projet s'appuie sur les recherches actuelles dans le domaine de la didactique de l'orthographe dont nous ferons un tour d'horizon.

1. Apprendre l'orthographe en produisant des textes

1.1. Deux perspectives contrastées

Apprendre l'orthographe n'est plus uniquement de l'ordre du savoir, mais également du savoir faire. De ce fait, une nouvelle didactique de l'orthographe à visée communicative (Allal, 1999, p. 53) trouve toute sa justification. Ainsi, pour apprendre l'orthographe, l'élève doit, selon Angoujard (1994, p. 12)

« -intégrer un système de connaissance ayant trait au code orthographique ;
-élaborer et mettre en œuvre des stratégies permettant la production d'écrits conformes à l'orthographe »

L'enseignement /apprentissage de l'orthographe se déroule généralement selon deux perspectives contrastées (Allal, 1997) : une première perspective « spécifique » basée sur des activités de mémorisation, des exercices, des dictées visant un apprentissage systématique de l'orthographe en dehors de tout contexte de communication, « cette approche repose sur l'hypothèse d'un transfert des connaissances orthographiques construites dans les activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes, à visée communicative » (Allal, 1997, p. 182); une deuxième perspective plus en lien avec les buts de communication visés dans l'enseignement de la langue et qui considère l'orthographe comme partie intégrante de la production écrite. Pour apprécier les effets d'une didactique intégrée, comparés à ceux d'une didactique de l'orthographe plus spécifique, une expérimentation a été conduite par une équipe de chercheurs (Allal, L., Yviane Rouiller, D., Saada-Robert Madelon et Wegmuller Edith, 1999) en étroite collaboration avec des enseignants.

La conception d'une didactique intégrée de l'orthographe par les chercheurs a pris en compte des apports théoriques de plusieurs origines : des travaux plus récents sur l'orthographe en linguistique, en psycholinguistique et en didactique, tout en s'appuyant sur les arguments de Schneuwly pour insister sur l'importance d'un contexte de production textuelle dans l'enseignement de l'orthographe.

Pour comparer l'efficacité de l'approche intégrée à une approche traditionnelle, dite spécifique, centrée sur la mémorisation de mots, les exercices et les dictées, en 2e et en 6e année du primaire, les chercheurs ont conduit une expérience pendant une année scolaire. L'approche intégrée expérimentée est constituée de quatre séquences didactiques composées chacune de deux situations de production textuelle. Chaque séquence commence par une première situation de production textuelle. « La production du texte est suivie d'une série d'activités plus spécifiques (exploitation des textes rédigés, exercices ciblés sur les difficultés rencontrées) visant la consolidation et la systématisation des connaissances orthographiques » (Allal, L., Yviane Rouiller, D., Saada-Robert Madelon et Wegmuller Edith, 1999, p.54). La deuxième situation de production « permet le réinvestissement et l'extension des savoirs et savoir-faire acquis ». Dans l'approche spécifique, les enseignants ont travaillé sur les mêmes objectifs en utilisant des listes de base de mots à apprendre, des exercices élaborés dans des brochures officielles, des dictées ...

Les acquis des élèves ont été évalués par « un bilan prétest-posttest composé de trois tâches : exercices (principalement de type lacunaire), dictées (de groupes de mots à insérer dans un texte en deuxième, d'un texte en sixième), production de textes (textes à compléter de longueur et de complexité variables selon le degré) » (op.cit, p. 56)

Au terme d'analyses statistiques judicieuses et soigneusement éclairées par d'autres variables, les chercheurs ont constaté que l'approche intégrée avait plus d'apports significatifs que l'approche spécifique en 6e année, mais qu'en 2e année, ce sont les élèves ayant suivi l'approche spécifique qui avaient le plus progressé. Les chercheurs se gardent, avec raison, de conclure qu'il faudrait utiliser l'approche spécifique chez les plus jeunes et réserver l'approche intégrée aux plus âgés, puisque seule une étude longitudinale permettrait d'évaluer les effets à plus long terme d'une approche intégrée utilisée dès les débuts de la scolarité. Néanmoins, et pour réduire les écarts entre les élèves et leur fournir un apprentissage plus efficace de l'orthographe, les chercheurs proposent une piste qui consiste à pratiquer une approche intégrée dans les derniers degrés primaires, dans laquelle les articulations entre les situations de production textuelle et « les activités différées et décrochées » (op.cit, p. 67), au sein de la séquence, prennent en compte les différences entre les élèves.

1.2. Gérer des difficultés orthographiques en situation de production écrite

Poursuivant la réflexion dans la même perspective, où l'orthographe est inséparable d'une situation de pratique réelle de la langue, parlée et écrite, Jean -Pierre Jaffré souligne la relation intime entre orthographe et production écrite en disant : « la raison d'être de l'orthographe, ce n'est pas l'orthographe elle-même mais la production -ou la lecture- de textes » (Jaffré, 2004). Ce même auteur pense que « ce qui fait la compétence orthographique d'un individu, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite. »

Angoujard, dans la même lignée, estime nécessaire de rendre les élèves capables de mettre l'orthographe en œuvre progressivement en situation de production d'écrit. En effet, pour lui, « la connaissance orthographique, indispensable, ne constitue cependant pas un objectif en soi. Son acquisition est au contraire très précisément finalisée, elle n'a d'intérêt qu'en relation d'interdépendance avec la seconde composante de l'apprentissage : l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie de production d'écrits conformes à l'orthographe. » (Angoujard, op. cit. p. 13)

Cette Démarche, inscrite dans une logique de décloisonnement des enseignements du français, présente de nombreux avantages : elle contextualise la construction des connaissances orthographiques, exige, certes, de l'élève qu'il gère toutes les opérations impliquées dans la production d'un texte et non plus seulement un aspect isolé de l'orthographe, mais le place par là même dans une situation où il lui sera loisible d'aborder l'orthographe comme un système où la régularité domine, à vocation fonctionnelle.

Une nouvelle conception pour l'apprentissage de l'orthographe consiste à associer l'orthographe et l'écriture. Plus récemment des didacticiens comme André Angoujard ou Jean-Pierre Jaffré ont emprunté la voie ouverte par Nina Catach pour indiquer à leur tour les principes d'un enseignement « raisonnable » de l'orthographe :

« L'orthographe fait peur, ou fascine exagérément. Elle provoque souvent des effets de blocage, chez les maîtres comme chez les élèves. Notre expérience montre qu'il est aujourd'hui possible de définir et de mettre en œuvre des projets d'enseignement nouveaux. Mais il faut pour cela s'affranchir du poids des traditions scolaires et mettre enfin l'orthographe à sa juste place : importante mais seconde. Les élèves apprendront d'autant mieux l'orthographe que l'école leur permettra de voir en elle un système, certes complexe, mais dont ils peuvent découvrir progressivement les principales caractéristiques ; ils découvriront ces caractéristiques d'autant mieux qu'elle constituera à leurs yeux un instrument placé au service de l'activité de production de textes écrits et dont il s'agit de s'assurer une maîtrise raisonnable. » (André Angoujard, 1994, p. 7)

Selon cette nouvelle tendance l'apprentissage de l'orthographe dans le contexte de la production écrite est de nature à faire apprendre à l'élève comment gérer des situations réelles. « Il importe d'associer la réflexion orthographique à la production écrite de façon à développer des savoirs procéduraux efficaces. Tout enfant devrait ainsi apprendre à gérer progressivement l'offre et la demande orthographiques en utilisant des outils adaptés aux besoins de son écriture et à ses capacités de traitement. »¹

De ce fait l'orthographe s'apprend en orthographiant. Contrairement à ce qui se passe en dictée, quand on est en situation de production écrite, on est dans une posture qui convoque des savoirs. Le contexte de production écrite offre l'occasion pour faire acquérir un savoir - faire : les élèves ont l'opportunité d'aborder des difficultés sur « comment ça marche ? ».

¹ Jean -Pierre Jaffré, « Comment un « expert » de l'Éducation nationale s'enferme à défendre l'indéfendable », *Le Café Pédagogique*, texte consulté sur le site : ecoledelaculture.canalblog.com//1869525.html, 13 mai 2006

C'est aussi l'occasion pour faire des va et vient constants sur la façon dont fonctionne l'orthographe. Mettre en scène l'apprentissage, dans des ateliers d'écriture par exemple est l'une des démarches préconisées.

Ainsi l'idée d'associer l'orthographe à l'écriture est une nouvelle tendance qui prône une construction progressive du « savoir orthographier » défini comme le fait d' « être capable d'écrire, en référence au système graphique du français et à ses manifestations normatives, les mots que l'on veut introduire dans un texte » (Angoujard, 1994, p. 29).

L'orthographe est considérée comme une composante de l'écriture ; relativiser ainsi l'orthographe n'est pas la dévaloriser, c'est au contraire lui donner tout son sens en l'intégrant à ce qui la fonde, c'est reconnaître que son acquisition est difficile, non seulement parce qu'elle met en jeu une technique relevant du système complexe de la langue française, mais parce qu'elle met aussi en jeu la construction de la personne et de son rapport au monde.

Cependant, nul n'est censé ignorer qu'en expression écrite, les élèves accumulent les erreurs. En fait, Le transfert des connaissances orthographiques vers des tâches d'écriture ne s'est pas produit. Nous voyons deux raisons possibles pour que ce dysfonctionnement soit produit : D'une part, la charge cognitive, relativement réduite dans les activités spécifiques, est en revanche accrue lorsqu'il s'agit de produire un texte. En effet, lors de productions écrites, l'élève se trouve confronté à une « *surcharge cognitive* » (Jaffré, 1998). Il doit faire attention à respecter les contraintes du type de texte écrit, les consignes de l'enseignant, la ponctuation, la grammaire, la cohérence textuelle... Il est donc légitime, qu'au moment de la production initiale, il fixe son attention sur le texte lui-même, ce qui implique nécessairement une vigilance moindre à l'égard des autres aspects de la production et notamment de l'orthographe.

D'autres reproches peuvent être attribués à cette démarche. L'enseignement de l'orthographe par le biais des productions écrites ne fait que déplacer le problème car le système orthographique français est complexe et les élèves peinent à le maîtriser. Aussi est – il inévitable qu'ils commettent des erreurs lors de leurs productions. Ils sont alors régulièrement déçus par leur travail, ils perdent progressivement leur motivation et s'investissent de moins en moins dans la tâche de production. Par voie de conséquence, ils commettent encore plus d'erreurs et se découragent de plus en plus. Ces déceptions successives engendrent des représentations négatives chez les élèves lesquelles font alors

obstacle à l'apprentissage de l'orthographe. La crainte des moqueries des lecteurs suite à la production d'un texte truffé d'erreurs empêchent les élèves de produire ou les poussent à recourir à des stratégies de contournement pour éviter d'écrire les mots dont ils doutent de sa transcription ou qu'ils ne connaissent pas.

Se rendant compte de ce déficit, plusieurs chercheurs préconisent alors d'amener l'élève à prendre conscience des problèmes orthographiques qu'il rencontre au cours de la production. Pour ce faire, dès qu'il hésite sur l'orthographe d'un mot, il devra le signaler en le soulignant, ce qui lui permettra d'y revenir et de chercher une solution après avoir rédigé tout son texte. Par la pratique de ce « *doute orthographique* », l'élève peut poursuivre la rédaction de son texte en laissant momentanément de côté les problèmes orthographiques. Il lui appartient de les résoudre lors de la relecture ou de séances spécifiques. Angoujard explique cette démarche dans les propos suivant : « Nous avons choisi de conduire l'élève à réaliser un équilibre entre l'attitude de prise de risque, nécessaire pour qu'il s'engage dans la production d'un écrit, et celle de doute à l'égard des décisions prises. » (Angoujard, op. cit. p. 41)

Allant dans la même direction pour combler au déficit déjà signalé, Jean – Pierre Jaffré préconise la relecture comme moyen pour exercer la compétence orthographique :

« En fait, la compétence orthographique se manifeste et s'exerce en différentes occasions : par l'écriture, puisque la production écrite passe nécessairement par des formes graphiques ; par la relecture, puisque la compétence orthographique suppose un contrôle visuel ; par l'analyse et la réflexion, puisqu'au moment d'écrire les apprentis ne disposent pas encore des routines nécessaires. » (Jaffré, 1992, p.139)

Désormais les recherches actuelles n'accordent plus une valeur coercitive première à la notion de règle. La base de la stratégie moderne réside dans la nécessaire liaison à établir entre l'orthographe et la production d'écrit. Le décloisonnement, la liaison écriture - lecture contribuent à développer les compétences du lecteur et du scripteur mais offrent aussi des perspectives nouvelles pour la didactique de l'orthographe. Pratiquement cette démarche part des productions des élèves. Cet axe a l'avantage d'établir des rapports entre les savoirs déjà construits et les problèmes rencontrés, prenant en compte l'état du savoir des élèves et leurs représentations. L'erreur n'étant plus une faute, perd donc aussi son statut négatif, au profit d'un statut informatif. Elle est désormais vue comme un « *objectif-obstacle* » (Astolfi, 1997), pour le surmonter, l'élève, ayant une part active dans la compréhension du système orthographique, est alors appelé à mobiliser son savoir et à

exercer sa pensée. La règle, quant à elle, doit être la solution au problème et ne doit donc pas le précéder.

Dans cette nouvelle tendance, l'orthographe ne sera plus travaillée pour elle-même, mais pour répondre à des interrogations, à des besoins. Elle se trouve alors finalisée dans le projet de communication.

2. Développer des habiletés métagraphiques

Dans le domaine des études qui s'intéressent aux différents enjeux de l'écriture, des études menées en France (David, 2001 ; Jaffré, 1995) ont porté leur attention sur le contrôle graphique exercé par le scripteur d'âge primaire. En rompant avec une majorité d'études qui centrent l'analyse des connaissances et des procédés d'écriture sur le seul examen des traces écrites produites par les jeunes scripteurs, ces chercheurs considèrent aussi les informations fournies par les commentaires émis en cours d'écriture. L'analyse de ces commentaires, qualifiés de *métagraphiques*, permet ainsi de mieux comprendre l'état des connaissances à propos de la langue écrite construites par les scripteurs, mais aussi les processus cognitifs impliqués en écriture (Jaffré, 1995).

C'est précisément la compréhension progressive qu'a l'enfant au regard des particularités de sa langue écrite, ici le français, que permet d'éclairer, entre autres, l'examen des *commentaires métagraphiques* produits au cours d'un entretien de production. Pour Jaffré (1995, p. 108), le terme *métagraphique* désigne « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliquer la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphologiques ou lexicaux, pour s'en tenir aux activités centrées sur les mots écrits. ». Ce terme renvoie donc à la capacité du scripteur à développer des connaissances explicites.

Dans une recherche menée auprès de jeunes québécois, Morin (2002) a observé que les forts scripteurs témoignaient d'une capacité plus importante à verbaliser des connaissances sur la langue écrite et à justifier des traces écrites lors d'un entretien de productions de mots, en comparaison avec les plus faibles scripteurs. Ce dernier résultat tend à suggérer l'importance du contrôle graphique-et ainsi l'explicitation des connaissances- dans la mise en place des habiletés orthographiques chez l'apprenti- scripteur. Cependant une telle approche demeure encore marginale dans les études qui s'intéressent à l'apprentissage de l'orthographe.

Plusieurs recherches ont misé sur ce principe pour proposer des outils didactiques contribuant au développement orthographique des élèves. Pour Danièle Cogis, il s'agit surtout de faire émerger les représentations des élèves à travers leurs « *verbalisations métagraphiques* » pour les faire évoluer. Ces verbalisations « éclairent en même temps les fonctionnements de la langue (Karmiloff-Smith, 1992), les problèmes que son apprentissage pose aux élèves et les contrôles que ceux-ci exercent sur leur production. En bref, le langage renseigne sur le cheminement cognitif des élèves qui apprennent la langue écrite, tandis que, selon des observations réitérées, les élèves tirent bénéfice de ces entretiens qui n'ont pourtant pas un objectif d'apprentissage. » (Cogis Et Ros, 2003, p. 91)), Dans cette situation de « *verbalisations métagraphiques* », deux choses sont favorisées : la communication entre pairs et une réflexion métalinguistique.

Dans le même contexte et suite à une étude sur le niveau des élèves français mettant en évidence le retard en orthographe de ces derniers, Manesse et Cogis pensent que l'orthographe grammaticale « doit être travaillée en priorité, en combinant mémorisation, entraînement et approches réflexives » et ajoutent qu' « il est faut d'opposer ces trois approches comme si elles étaient exclusives l'une de l'autre. » (Manesse et Cogis, 2007, p. 217)

Jean-Pierre Jaffré souligne dans la même perspective que « le comportement métalinguistique est un facteur important de l'apprentissage. » (Jaffré, 1992, p. 119) Dans une étude sur le comportement métalinguistique des enfants de CE1, le même auteur a confirmé la capacité qu'ont ces enfants à faire des observations sur la langue et aussi à réinvestir des connaissances antérieures en disant : « plus intéressante semble la capacité qu'ont les enfants de s'adapter à une nouvelle manière d'observer leur langue maternelle, à émettre des hypothèses sur son fonctionnement, à s'étonner de différences ou de similitudes. » (Jaffré, 1979, p.41)

Partant du fait qu'une graphie est résultat d'un trajet métalinguistique, il est donc très important de reconstruire ce « *parcours* » pour savoir comment les élèves pensent et procèdent pour la « *résolution des problèmes* » qu'ils rencontrent en transcrivant une graphie, et ce à travers leurs explications et leurs justifications « *métagraphiques* ». En d'autres termes, « c'est le recoupement de multiples explications métagraphiques articulées à l'analyse des données linguistiques qui nous permet de cerner quelques aspects de l'acquisition, à propos de quelques faits de langue ». (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999, p. 30)

L'efficacité des activités d'apprentissage de l'orthographe dépend, par conséquent, des outils mentaux que l'élève s'est préalablement appropriés. Nous dirons même que l'un des meilleurs indicateurs de la réussite scolaire est la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Pour atteindre cet objectif, nous pensons que les recherches actuelles devraient s'investir encore plus pour trouver les meilleurs moyens permettant à l'élève de construire des compétences en orthographe en développant des comportements réflexifs à partir de l'observation réfléchie de la langue.

En attendant le jour où les élèves sortiront du primaire et du secondaire avec des bases orthographiques solides, il appartient aussi aux enseignants d'amener les élèves à réfléchir sur la langue et de leur faire développer des stratégies efficaces, tant sur le plan de l'acquisition des connaissances orthographiques que sur celui de leur récupération en situation d'écriture.

C'est par la prise en compte de ces éléments que, concrètement, il est possible de mettre en œuvre des pédagogies nouvelles, centrées sur l'apprenant, et ce, en le rendant plus autonome en le faisant ainsi participer davantage à l'apprentissage et en lui donnant aussi un sens nécessaire.

3. Faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves

L'orthographe est une composante importante de la langue écrite et de son apprentissage ; son acquisition nécessite une attention constante, en situation, à la forme de ce qu'on écrit, même si écrire ne se réduit pas à orthographier. Mais l'acquisition de l'orthographe n'est pas le résultat d'une réception passive des formes graphiques. L'apprenant se construit un système cohérent de connaissances et de conceptions. Ce sont ces conceptions qui induisent en erreurs. Ainsi les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à des ignorances, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage. En effet, trop souvent les élèves ont une attitude passive face à la langue et n'utilisent pas activement leurs connaissances. Il est vrai que leurs notions grammaticales sont souvent vagues, imprécises et mal fixées, ce qui ne les aide guère ; leur métalangage¹ actif est significativement réduit. On constate ainsi que, très souvent, ils ne

¹Le métalangage « serait une langue [...] uniquement constituée d'un stock limité de termes définis de manière univoque, et d'un stock également limité d'axiomes, de postulats et de règles pour assembler ces termes. [...] Chez Hjelmslev, tout discours sur une langue est une métalangue: les définitions des

font pas appel à des savoirs, à des règles que nous croyons qu'ils connaissent parce qu'ils les ont déjà étudiées. Il est clair que la construction d'une capacité orthographique chez les élèves ne peut se réduire à la réception d'un enseignement, fût-il bien structuré : l'activité cognitive des élèves est essentielle à prendre en compte. Un rapport réflexif évolué au langage est nécessaire pour aller vers la maîtrise de l'orthographe grammaticale, en particulier.

C'est pourquoi apprendre l'orthographe ne va pas sans faire émerger les représentations préalables. On connaît bien, depuis Bachelard, le rôle de ces obstacles épistémologiques dans l'apprentissage et les didacticiens des sciences ont amplement vulgarisé la notion et Astolfi (1997, p. 73) de renchérir : « comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves. »

Sachant que les corrections des erreurs ne peuvent venir à bout des conceptions erronées des élèves, comment procéder alors ? « Le rôle de la médiation verbale est ici essentiel » répond Cogis (2003, p.20) et ajoute : « dans les entretiens individuels, des enfants modifient parfois leur point de vue, simplement grâce à ce dialogue avec un adulte qui cherche à comprendre ».

Faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves, telle est la proposition pour l'étude de l'orthographe fondée sur son observation réfléchie. Cogis et Brissaud (2003, p. 55) défendent cette approche en disant : « Les conceptions orthographiques des élèves s'élaborent à partir de ce qui leur est enseigné et de ce qu'ils infèrent en réception du langage écrit. Certaines conceptions sont en cohérence avec la norme, d'autres non, et font parfois obstacle à l'appréhension de cette norme. Elles peuvent alors se figer et provoquer des erreurs à répétition. Si l'on veut faire évoluer ces conceptions, il est nécessaire de leur donner droit de cité sur les lieux mêmes de l'apprentissage, c'est-à-dire en classe et plus seulement dans des entretiens de recherche »

Se dessine alors une démarche évitant des écueils fréquents : énoncer d'emblée le savoir et faire comme si les connaissances étaient spontanées chez les élèves et qu'il suffisait de les interroger pour mettre celles-ci à jour. Les connaissances sur la langue sont au contraire le

dictionnaires, les grammaires de l'école primaire, les traités de linguistique peuvent être dits des métalangues» (Mounin, 2004, p. 212-213)

résultat d'une construction qui nécessite l'observation et la manipulation d'un corpus ainsi qu'un patient travail de transformation des conceptions antérieures non pertinentes.

Depuis une quinzaine d'années, ce sont surtout les chercheurs en français langue maternelle (Jaffré, 1992, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996) qui ont développé une approche verbale de la dictée. Cette nouvelle approche, issue des stratégies d'enseignement-apprentissage métacognitives et explicites, a pour objet de faire émerger, de développer et de mettre en relief les connaissances orthographiques et la conscience métalinguistique¹ des élèves.

Divers dispositifs de dictées métalinguistiques sont nés, en particulier « la dictée sans faute » proposée par Angoujard (1994), « Atelier de Négociation Graphique » ou « A. N.G. » décrit par Haas(2002), « la dictée négociée » de Cellier(2004) et « la dictée du jour » suggérée par Cogis(2005).

Plus concrètement, ces différentes approches théoriques se traduisent en salle de classe selon les modalités suivantes :

-un enseignement formel, direct et explicite des règles où l'enseignant a la position d' « expert », il instruit de nouvelles connaissances et réactive les anciennes ;

-un enseignement axé sur le sens, indirect et implicite où l'enseignant se trouve davantage dans une fonction d'accompagnateur en faisant réfléchir, au besoin, sur les conceptions erronées des élèves au sujet de l'orthographe ;

-une approche inductive où les élèves cherchent et découvrent ensemble la logique cachée sous les graphies et les relations formelles entre les mots à partir de ce qu'ils connaissent déjà ;

-un travail métalinguistique² dans un groupe hétérogène

-une approche où l'oral sert de médiateur à l'écrit : « il s'agit d'un oral autour d'un écrit produit ou à produire et d'un oral invoqué comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et des démarches intellectuelles. Il relève autant de l'explication-le sujet vise à faire comprendre quelque chose qu'il a déjà compris-que de l'explicitation-le sujet

¹ Selon Gombert (1990, p.253) la conscience métalinguistique est une « connaissance implicite devenue explicite au sujet de la langue »

² Rappelons que Gombert (1990, p.11) définit le terme « métalinguistique » comme « une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. [...] La métalinguistique concerne donc l'activité linguistique qui porte sur le langage »

met en mots au fur et à mesure les éléments qui émergent d'une situation problème » (Cellier, 2004, p.320)

Cogis et Brissaud (2003, p. 55) décrivent l'un des dispositifs cités ci-haut, à savoir « la phrase dictée du jour » en disant :

« La phrase dictée du jour est un des dispositifs didactiques qui répond à cette nécessité. L'activité a lieu en classe entière : une phrase est dictée ; toutes les graphies sont recueillies au tableau ; puis les élèves discutent pour déterminer laquelle est la bonne (en général, celle-ci figure dans la liste), tandis que les graphies réfutées sont effacées. Quand la classe parvient à un accord, l'enseignant valide la réponse ; sinon, il peut soit proposer la graphie normée, soit remettre à plus tard la décision, s'il estime intéressant de prolonger le travail. La phrase normée est recopiée dans un cahier qui sert de répertoire. Le dispositif a donc un double avantage : celui de faire connaître à l'enseignant l'état des connaissances de ses élèves et donc de l'orienter dans ses choix didactiques, et celui de permettre aux élèves d'avoir prise sur leurs conceptions et, en les confrontant à celles des autres, de progresser. »

Le déroulement de ce type de dictée intègre donc à la fois des aspects cognitifs, métalinguistiques et sociaux. Ces trois aspects intrinsèquement liés mettent explicitement l'accent sur la forme. L'aspect cognitif s'élabore principalement dans les remarques faisant état d'une conscience morphologique des mots, et également dans les remarques faisant appel au raisonnement logique et au raisonnement analogique. L'aspect métalinguistique se manifeste principalement par la verbalisation des observations, la formulation d'hypothèses linguistiques, la correction par les pairs et l'autocorrection après la production. L'aspect social de la dictée implique les interactions entre pairs et avec l'enseignant, via la discussion sur la forme, c'est-à-dire en argumentant correctement le choix d'une graphie plutôt qu'un autre. Dans la mesure où ces dictées peuvent être répétées, elles visent, à terme, à favoriser le transfert des connaissances par l'intériorisation des règles de l'orthographe française.

Dans ce dispositif métalinguistique, le rôle de l'enseignant est particulièrement déterminant. Son rôle consiste ainsi à amener les élèves à réfléchir à ce qu'ils connaissent, c'est-à-dire aux connaissances qu'ils pourraient utiliser pour résoudre la difficulté exprimée. Selon Haas et Lorrot (1996, p. 176) l'objectif de l'enseignant doit être d'« épauler les élèves dans leur démarche argumentative en ayant soin de rester au plus

près de leur cheminement ». Il s'agit donc « d'aider l'élève à s'approprier des raisonnements » (Haas, 2002)

4. Apprentissage prolongé combinant réflexion et mémorisation

Plusieurs chercheurs tels que Manesse (2007), Cogis (2005) etc. optent pour une approche didactique où on vise un apprentissage spécifique de l'orthographe. Dans cette approche l'orthographe est traitée d'une manière approfondie où entraînement, mémorisation et réflexion sur la langue sont les piliers de cette approche.

Comment s'acquiert l'orthographe lexicale du français? Selon Manesse (2007, p.142) enseigner l'orthographe lexicale veut dire en premier lieu construire un dictionnaire mental. « Pour respecter l'orthographe lexicale les élèves doivent souvent « s'orienter » de multiples manières en se repérant grâce à la prononciation, la fréquence, l'analogie, la famille lexicale, la signification... ». D'après l'auteure, et vue « la complexité des opérations » mises en œuvre pour acquérir la norme, il faut « un entraînement soutenu à la lecture, par laquelle s'accroît le dictionnaire des formes visuellement perçues et emmagasinées. »(op. cit., p.142).

Ainsi une forte « corrélation » entre la pratique de la lecture et l'acquisition de l'orthographe lexicale est au service d'un apprentissage efficace de l'orthographe. C'est dans ce contexte que Manesse (2008, p. 87) déclare : « l'ont sait aussi, grâce à nombre d'études, la corrélation forte qui existe entre la pratique de la lecture régulière et la maîtrise de l'orthographe lexicale. L'élève mauvais orthographeur est souvent celui qui ne s'est pas bien débrouillé de son entrée en lecture. » L'acquisition d'une grande partie de l'orthographe française, à savoir l'orthographe lexicale, est donc déterminée par la pratique de la lecture. L'acquisition de l'orthographe grammaticale, quant à elle, fait intervenir d'autres facteurs où priment réflexion, entraînement, stabilisation des connaissances, etc. En effet, puisque « l'orthographe exige de mettre en œuvre des processus de nature métalinguistique, de la nature de ceux qui sont en œuvre dans tous les apprentissages formels » (Manesse, 2008, p. 86), une grande part est donnée à la réflexion pour acquérir l'orthographe française. Les propos de Manesse (2008, p. 86) défendent cette idée :

« à partir du moment où la transcription de l'oral ne se fait pas mécaniquement, par le jeu de correspondances régulières sans exception entre son et graphèmes (lettre ou groupe de lettres), il faut réfléchir à la manière d'écrire un mot, et plus encore un mot dans son environnement :

réfléchir au sens(pot /peau), réfléchir à la fonction des mots, pour leur appliquer les règles d'accord, trancher entre des formes possibles(porté, portées, porter, portais, etc.) en les sélectionnant avec des critères que l'ont doit être capable d'explicitier même si la régularité et la fréquence de certains(l'accord sujet-verbe, par exemple) permet, avec l'expérience, d'économiser en automatisant certaines graphies. »

5. L'orthographe et les nouvelles technologies

L'apparition de l'ordinateur dans les classes a provoqué divers changements dans les pratiques pédagogiques ; aucun bilan définitif ne peut encore être tiré, mais certains pensent que le correcteur orthographique pourrait résoudre les problèmes orthographiques rencontrés par les scripteurs, il suffit d'activer un logiciel de correction.

En 1978, Nina Catach a déjà l'intuition d'un possible mariage entre orthographe et ordinateur. Elle écrit ainsi : « L'introduction de l'ordinateur dans les écoles ne peut manquer, elle aussi, d'aider aux travaux personnels des enfants et d'imposer aux maîtres une approche nouvelle, plus exigeante et plus rigoureuse, des régularités de la langue écrite. » (Catach, 1978, p. 117)

Un peu plus tard, Jean-Pierre Jaffré fait le même constat, tout en reconnaissant l'insuffisance des recherches dans le domaine des relations informatique et orthographe : « L'utilisation de la micro-informatique pourrait de ce point de vue permettre de renouveler la didactique de l'orthographe mais il reste beaucoup à faire dans ce domaine. D'une façon générale, les recherches concernant la relation orthographe-informatique sont rares et elles ne parviennent pas à faire réellement la preuve de leur nécessité. » (Jaffré, 1989, p.101)

Dans une recherche récente sur les pratiques d'écriture à l'école primaire, utilisant les technologies nouvelles, Nicole Marty (2003) a mis en évidence que l'écrit peut se construire à plusieurs en situation scolaire, devant des ordinateurs et préconise de ce fait d'intégrer l'usage des correcteurs orthographiques dans la didactique d'orthographe.

Dans le contexte tunisien, actuellement, l'une des priorités de l'enseignement tunisien est de préparer l'élève d'aujourd'hui aux technologies de l'information et de la communication. L'équipement massif des écoles et lycées tunisiens en outils informatiques va dans ce sens. Ainsi, de nouvelles compétences comme produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide de traitement de texte sont fixées comme objectif dans l'enseignement tunisien. Le traitement de texte met à disposition des utilisateurs le correcteur orthographique. Ce programme vérifie l'orthographe des mots dans un

document. Chaque mot est comparé à un fichier (corpus écrit) des mots correctement écrits. Sans toutefois nier les apports de ce nouvel outil, nous pensons que son utilisation témoigne de quelques limites. En effet, dans la situation de l'enseignement en Tunisie, beaucoup reste à faire pour que chaque élève s'approprie de son propre outil informatique. Sur le plan technique, la base lexicale du correcteur orthographique est insuffisante. Beaucoup de mots figurant dans un dictionnaire comme Larousse ou le Robert lui sont inconnus. Ainsi pour ne prendre qu'un exemple, le mot *didactologie* est ignoré de la plupart des vérificateurs orthographiques, la liste de mots présentée contient : *didactique, didactisme, didascalie, didacticiel et didactiquement* mais pas *didactologie*. Les mots et expressions, surtout lorsqu'il n'y a pas réunion par un trait d'union, sont peu ou mal traités. Donc on ne peut attendre d'un vérificateur qu'il corrige toutes les fautes car la machine n'est pas encore en mesure de considérer le texte dans sa totalité et de prendre en considération le contexte de la phrase : un même mot peut être verbe, nom, adjectif selon le contexte. Pour résumer cette réflexion, nous dirons qu'un correcteur n'apprendra rien à son utilisateur mais il sollicitera sa réflexion sur ce qu'il connaît déjà. En fait, un correcteur n'est pas producteur de savoir, il devient productif quand le savoir existe. Le problème qui se pose c'est comment faire acquérir ce savoir durable aux élèves. Et c'est la justification de notre recherche qui essaie de comprendre les mécanismes d'erreur des élèves tunisiens et de dégager les difficultés qui les empêchent d'acquérir ce savoir.

Conclusion sur le chapitre

Dans ce tour d'horizon, une réelle convergence de vues s'affiche ici : l'apprentissage de l'orthographe française est une tâche difficile qui nécessite beaucoup d'effort et de réflexion. Pour aplanir ces difficultés, les démarches d'apprentissage divergent : pratique réflexive sur la langue, apprentissage systématique de l'orthographe en dehors de tout contexte de communication, intégration de l'orthographe à la production écrite. Cependant, des études récentes ont clairement montré la spécificité des activités d'écriture, en soulignant notamment la complexité mise en œuvre dans l'activité du scripteur (Bonin, 2003 ; Ehri, 1997). La mobilisation des connaissances orthographiques dans des tâches de production écrites constitue un autre facteur qui vient complexifier la tâche de l'élève du moment que ces connaissances ne sont pas toujours cognitivement disponibles étant donné l'énergie déployée pour l'activité de rédaction.

La présente recherche visait à renouveler la réflexion sur l'enseignement –apprentissage de l'orthographe dans le contexte tunisien. Nous avons choisi une démarche éclectique en recourant au texte littéraire comme point de départ, choix découlant de l'importance qu'on donne à la lecture comme étant « réserve de stock lexical » (Manesse, 2007), tout en favorisant une démarche réflexive sur la langue, où l'élève joue un rôle essentiel dans ses apprentissages sur l'écrit (Brissaud et Cogis, 2002), pour apporter notre contribution à ce vaste chantier.

Nous nous sommes basé sur des faits qui nous semblent importants pour envisager cette démarche. D'abord, la lecture et l'écriture sont les deux versants d'un même objet, la langue écrite. Ensuite, les activités de lecture et d'écriture sollicitent des connaissances de même nature (correspondances phonèmes-graphèmes et connaissances de mots). Enfin notre choix est guidé par les résultats d'une enquête que nous avons réalisée auprès des enseignants et des élèves qui voient dans la pratique de la lecture une opportunité pour améliorer les compétences orthographiques.

Sur la base de travaux de plus en plus nombreux et précis, nous pouvons dorénavant envisager des apprentissages de l'orthographe plus cohérents, mieux articulés, plus progressifs et plus adaptés au contexte tunisien. Mais au préalable, il est indispensable d'évoquer les considérations et les enjeux propres à ce contexte spécifique, où le statut de la langue française oscille entre langue seconde et langue étrangère.

CHAPITRE 2

CONSIDÉRATIONS INSTITUTIONNELLES

Introduction

Face à la diversité des performances des élèves de la première année secondaire en orthographe dans les productions écrites, il nous paraît important de prendre en compte le niveau réel des élèves tunisiens lors de l'élaboration des programmes d'orthographe. L'enquête que nous avons réalisée a mis en évidence certaines lacunes. En effet, cette enquête nous a fait découvrir des apprenants en mal d'expression, ne disposant que d'un nombre limité de mots et de constructions et éprouvant surtout les plus grandes difficultés à maîtriser des faits orthographiques. A titre d'exemples, nous citerons : les différentes réalisations graphiques de certains phonèmes, les lettres muettes, l'orthographe du vocabulaire fondamental, les signes de ponctuation, etc.

C'est le lieu de souligner que les contenus programmés sont trop ambitieux pour nos élèves. Les contenus relevant du « luxe orthographique » comme, par exemple : l'accord du participe passé des verbes pronominaux ou l'accord des adjectifs de couleur, ne sont pas des soucis urgents pour un élève qui ne maîtrise pas la transcription du son [s] ou confond les voyelles du français, par exemple.

Qu'est-ce qui fait que trop d'élèves tunisiens éprouvent des difficultés manifestes à orthographier correctement ? Quel plan d'action mettre en place pour combler aux lacunes ? Quelle démarche adopter ? C'est cette perplexité même qui nous a poussé à consacrer le présent travail à l'orthographe, car c'était finalement à cette question que nous souhaitons le plus vivement trouver une réponse : comment améliorer l'orthographe des élèves tunisiens ? A notre avis, les causes sont multiples et il faut pouvoir agir sur toutes ces causes pour que les résultats s'améliorent, tout en restant réalistes et en acceptant qu'un certain nombre des élèves n'arriveront pas à écrire correctement pour toutes sortes de raisons liées à leurs capacités intellectuelles, à leurs comportements, à l'absence de stimuli suffisants dans leurs environnements, etc.

Il faut se poser les questions suivantes pour identifier les causes sur lesquelles on a le pouvoir d'agir collectivement : est-ce que notre société tunisienne valorise le français bien écrit et bien parlé ? Est-ce que les jeunes tunisiens sont motivés à apprendre la langue française et surtout, à investir les efforts nécessaires à cet apprentissage ? Quels modèles

leur offre-t-elle dans la famille, dans les médias, sur les scènes ? Avons-nous à ce jour mesuré l'impact des nouvelles technologies sur l'apprentissage de ces jeunes ?

Mais bien sur, il faut aussi regarder du côté de l'école et des universités qui ont pour mission première d'instruire. La formation initiale des jeunes enseignants est-elle adéquate? L'université garantit-elle la compétence de ses finissants et finissantes en français ? Qu'en est-il du processus de sélection des candidats et des candidates à l'enseignement ? Et du côté des programmes d'études ? Les indications quant à la progression des apprentissages et à leur hiérarchisation sont-elles suffisamment claires pour permettre aux enseignants en exercice de privilégier les savoirs essentiels, ceux qui aident davantage à faire des élèves de bons scripteurs ?

Et dans la classe, utilise-t-on les méthodes les plus efficaces d'enseignement des « outils de la langue » ? N'y aurait-il pas lieu de favoriser un travail plus systématique sur le fonctionnement de la langue, et de permettre aux élèves d'écrire plus souvent, non seulement dans la classe de français mais dans toutes les disciplines scolaires (surtout qu'au lycée les disciplines scientifiques et techniques sont enseignées en français) ? Comment faire acquérir aux élèves, qui vivent dans un temps où tout semble facile et où l'information circule à grande vitesse (vu le développement des moyens de communication) des habitudes longues et fastidieuses de révision et de correction de leurs textes ?

1. De la nécessité de prendre en compte le contexte de français langue seconde

Il est indispensable de rappeler un principe éducatif de base selon lequel ce sont les contextes d'enseignement et d'apprentissage qui doivent orienter la conception et l'élaboration des méthodes pédagogiques. Miled (2007, p.79) affirme à ce propos que « dans le domaine de l'enseignement des langues, on s'accorde à penser que la description et l'analyse des conditions d'institutionnalisation, d'usage et de représentation d'une langue orientent en partie la conception et la mise en œuvre de son apprentissage à l'école ». Cela signifie que pour enseigner une langue, il est opportun de savoir ce qu'elle représente dans le pays où elle est enseignée et comment elle est réellement perçue et utilisée par les apprenants (Miled, 2002, p. 36). Le but étant d' « apporter les régulations adéquates dans le cas d'un constat de décalage entre les finalités de cet enseignement et les performances effectives des apprenants » (Miled, 2007, p. 79).

Délimiter ce champ d'utilisation du français, à savoir français langue seconde (FLS) induit, au plan didactique, une variation méthodologique prenant en compte les spécificités de contexte de l'enseignement –apprentissage : les besoins langagiers et culturels du milieu, les types de fonctions et de rôles assignés à cette langue, les difficultés de représentations chez les apprenants, la nature des contacts entre les langues en présence, etc.. Il est alors indispensable d'assurer aux méthodes pédagogiques préconisées et au contenu programmé un ancrage dans l'environnement de l'apprenant. En d'autres termes, Il s'agit, dans le cadre de cette approche de l'enseignement du français en contexte de langue seconde d'initier une didactique particulière qui se démarque d'une méthodologie empruntée à la langue maternelle et à celle qui prend appui sur une didactique de la langue étrangère. Cet objectif ne peut être atteint que si on agit tant sur l'élaboration des curricula que sur les pratiques d'enseignement.

Selon les programmes officiels, le français est la première langue étrangère constituant pour l'élève « un moyen complémentaire :

- pour communiquer avec autrui ;
- pour découvrir d'autres cultures, et en particulier la culture française ;
- pour accéder à l'information scientifique et technique. »

Le français en Tunisie s'inscrit, donc, dans la sphère étendue et hétéroclite de la langue étrangère, mais c'est une langue étrangère qui a une position particulière dans le pays. Nous avons montré dans ce qui précède que le français en Tunisie est investi d'un rôle plus étendu que celui qui est propre à une langue étrangère, à savoir des fonctions sociales et institutionnelles qu'une langue étrangère n'a pas, même si les programmes officiels ne le mentionnent pas clairement.

Eu égard à la position qu'occupe le français dans le contexte tunisien, il est temps de prendre en compte dans l'élaboration des programmes et dans la formation des enseignants d'un critère qui trouve toute sa justification dans le contexte de langue étrangère ou langue seconde, à savoir la contrastivité ?

Il convient, en effet, de réserver une place spéciale aux problèmes spécifiques qui sont dus à des différences phonétiques entre l'arabe et le français.

La recherche d'une coordination méthodologique dans l'enseignement de l'arabe et du français se justifie pour de multiples raisons :

- La raison pédagogique

Dans le contexte tunisien, l'environnement pédagogique est favorable pour une harmonisation et une recherche des convergences pédagogiques dans l'approche de la langue arabe et de la langue française : c'est bien le même enfant qui est au contact des deux langues ; c'est bien le même enseignant qui enseigne les programmes scolaires dans la même classe, à l'intérieur de la même école, en fonction des mêmes objectifs éducatifs. Créer une cloison étanche entre les apprentissages linguistiques revient par conséquent à nier l'exigence psycho-pédagogique.

- La raison didactique

L'apprentissage d'une langue étrangère subit des habitudes liées à la langue maternelle. Plusieurs recherches insistent sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre, mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfique lorsque -par le jeu des parallélismes- elles rendent plus facile l'acquisition de la langue étrangère. Certains apprentissages déjà acquis dans la langue première peuvent ainsi être transférés tels quels dans l'approche de la langue étrangère. La capacité de conceptualiser et de réfléchir sur la langue maternelle, par exemple, se réfère à un savoir-faire qui est acquis une fois pour toute. L'enfant qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue et quand les mécanismes sont en place, le réinvestissement se passe sans grandes difficultés.

- La raison politique

Le discours officiel se déclare résolument en faveur de toutes les initiatives qui tendent à privilégier les rapports de complémentarité au détriment des rapports de concurrence ou d'opposition. La recherche de convergences pédagogiques et d'une coordination didactique entre la langue maternelle et la langue étrangère, s'inscrit donc dans le droit fil de ces recommandations.

1.1. De la nécessité d'un contenu orthographique répondant aux besoins réels des élèves

L'enquête que nous avons menée auprès des élèves de la première année secondaire a montré que ces élèves peinent à représenter graphiquement certains sons. En effet, 25.52% des erreurs commises par les élèves soumis à l'évaluation concernent des aberrations dans

la représentation des sons. Quand on sait que les principaux apprentissages orthographiques sont considérés comme achevés au lycée, du moment que ce qui est programmé à ce stade relève du luxe orthographique (accord des adjectifs de couleur, accord du participe passé des verbes pronominaux, etc.), il est permis de s'interroger : les pré requis des élèves ont-ils été pris en compte en programmant des contenus destinés aux élèves du lycée ? Ya-t-il vraiment une progression tenant compte du rythme des élèves dans l'acquisition d'une compétence orthographique ? Point de cela dans les programmes de français. Or plusieurs recherches insistent sur un travail d'entraînement et de retour constant sur certaines notions orthographiques pour les stabiliser. C'est l'avis de Jaffré, par exemple, qui explique :

« En ce qui concerne le domaine de l'orthographe, et à la condition que les activités tournant autour de l'écrit soient suffisamment fréquentes, la notion de conflits cognitifs demanderait à être relativisée. En effet, et pour des raisons qui tiennent à l'organisation hiérarchisée de l'écrit, l'appropriation d'un objet comme le système graphique ne repose pas sur des bouleversements permanents. Pour l'essentiel, il s'agit plutôt d'une dynamique d'affinement progressif des différents secteurs. » (Jaffré, 1988, p.75)

1.2. Prendre en compte les interférences et/ou l'interlangue

Il peut y avoir une difficulté à agencer différemment des acquis antérieurs dans une nouvelle situation de communication, par exemple en les plaçant dans un ordre différent ou en les mêlant à des éléments non pertinents ou étrangers sémantiquement à la langue apprise. On dit alors qu'il y a interférence. Effectivement, la langue maternelle a souvent au départ des effets d'interférence sur l'apprentissage d'une deuxième langue. Cela est désigné par le terme d'interférence « proactive », ou effet d'un apprentissage antérieur sur un nouveau. Il peut y avoir aussi des phénomènes d'interférence « rétroactive », ou effet d'un nouvel apprentissage sur les traces en mémoire d'un apprentissage antérieur. Nous n'aborderons dans ce travail que le premier genre, puisque notre objectif est de trouver des traces de transfert (réutilisation correcte dans une situation nouvelle de matériaux linguistiques) ou d'interférence (présence en langue seconde de marques de la langue maternelle) pouvant affecter le langage des élèves et retarder ou contrarier l'acquisition du fonctionnement du système linguistique français.

Ainsi, sur le plan phonétique, l'élève remplacera les phonèmes qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser par d'autres qui existent en langue maternelle et qui leur ressemblent relativement; il pourra utiliser une intonation par exemple arabe avec une phrase

syntactiquement française sur laquelle il plaquera ses habitudes accentuelles. Sur le plan lexical, le choix des mots adéquats pourra être brouillé et favoriser le recours à des termes impropres, l'élève traduisant dans ces cas une pensée conçue en langue maternelle (l'arabe) pour exprimer une idée en langue seconde (le français). Enfin, sur le plan morpho-syntaxique des interférences peuvent affecter les marques grammaticales et la structure de l'énoncé; ainsi l'arabophone qui méconnaît le système triadique temporel français (présent, futur, passé), avec sa complexité (temporelle et aspectuelle) le remplace par l'opposition accompli~inaccompli de la langue maternelle. D'où le recours à « l'interlangue », notion relativement récente, qui se définit comme: « La connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue » (Besse et Porquier, 1984, p.217)

Le sujet, ne maîtrisant pas encore la nouvelle langue, crée son interlangue, mélange entre les deux langues. On mesure bien, dans ces conditions, l'avantage pour un enseignant en classe d'apprentissage de FLE ou de FLS de connaître la langue maternelle de ses élèves pour pouvoir les comprendre et leur expliquer la différence du raisonnement entre les deux langues. Cet intérêt est double : d'une part prévenir ou corriger les fautes dues aux interférences, d'autre part, et dans une perspective plus large, rendre son enseignement plus large. Cela pourrait aider les élèves à utiliser, progressivement, de nouvelles stratégies adaptées à la nouvelle langue pour construire un savoir duquel dépend leur savoir-faire et, sans doute, leur savoir-être.

Un gros effort de formation doit être mené pour aider les enseignants à se lancer dans leur métier chargés d'un savoir satisfaisant et de nouvelles pratiques de la classe. Dans un souci de cohérence dans la formation et de disponibilité de l'enseignant dès sa prise de service, la formation dispensée à l'université doit être globale, c'est-à-dire assurer une compétence d'enseignement qui recouvre à la fois la maîtrise de la langue, de la psychopédagogie et de la didactique de la matière.

Pour sa part, l'inspection pédagogique, qui a pris en charge la formation pédagogique des enseignants, pourra se consacrer davantage à la conception des programmes et des outils d'enseignement et à l'évaluation de leur validité en classe. Tâches très complexes qui exigent une spécialisation certaine, un renouvellement des méthodes.

D'autres suggestions peuvent être proposées :

-assurer une mise à niveau (linguistique, culturelle, scientifique, pédagogique) des enseignants dont la formation initiale est lacunaire et prévoir des actions de formation ciblées en direction des enseignants les plus fragiles (surtout ceux qui sont « déboussolés par l'exigence de séquences intégrées »¹).

-Favoriser un meilleur environnement culturel francophone à destination des enseignants en dehors de la classe.

-Encourager la diversification et le renouvellement des pratiques de la classe « qui allient stratégies et ruses ». (Francine Cicurel, op. cit, p. 1, 2005)

-Proposer des action de régulation comme le préconise Danièle Bertrand (1997, p.215) : « si on considère, selon les analyses de B.Charlot², d'une part, la didactique du français comme discours constitué d'un savoir, que, d'autre part, les stages érigent la pratique comme activité finalisée et constituée elle aussi, alors il reste à construire un espace de « pratique du savoir », c'est-à-dire un espace où il y a constitution du savoir en système et en discours, construction à finalité heuristique et qui répond à des exigences scientifiques et pédagogiques »

¹ Danièle Cogis, entretien paru dans *Cahiers pédagogiques*, 12 février 2007.

² Charlot B., « Recherches et pratiques en formation », *Recherche et formation*, n° 8, Paris, INRP, 1990, pp.6-17. (cité par Bertrand DANIELE)

CHAPITRE 3

LA LECTURE : UNE RESERVE DE STOCK LEXICAL

Introduction

Dans la ligne des nouvelles méthodes d'enseignement, sont favorisées les mises en situation où l'élève est réellement acteur dans le processus d'apprentissage. Confronté à la tâche de lecture et d'écriture, l'élève peut améliorer ses compétences orthographiques. Le passage par le texte est une entrée parmi d'autres pour réaliser cet objectif. Joindre le plaisir de lire à l'acquisition d'un stock lexical susceptible d'être réinvesti dans des situations de productions écrites telle est la visée de cette modeste suggestion.

Partant du principe selon lequel il faut prendre en considération les prérequis des élèves et leurs lacunes, ce travail doit être précédé d'une phase de contrôle des acquisitions réelles. Les compétences orthographiques des élèves sont testées en début d'année. L'opportunité est offerte aux enseignants tunisiens pour mettre en évidence les lacunes de leurs élèves à travers le module de contrôle intervenant au début de l'année.¹

Un des intérêts de la démarche d'amélioration orthographique que nous comptons mettre en place consiste dans sa prise en considération des représentations des enseignants et des apprenants à l'égard de l'apprentissage de l'orthographe. En effet, « les discours des élèves apportent des réponses, certes ébauchées plus qu'achevées, mais qui sont indicatrices des pistes de réflexions à approfondir » (Millet, Lucci et Billiez, 1990, p. 216). Dans ce contexte, l'enquête que nous avons réalisée a montré que 34.37% des enseignants interrogés assignent l'échec des élèves en orthographe au manque de pratique de la lecture. 31.25% de ces enseignants interrogés propose comme solution à cet échec de lire couramment. Les réponses des élèves ne diffèrent pas beaucoup de celles des enseignants : 52.30% d'entre eux ont cité le manque de pratique de la lecture comme source de difficultés et 51.79% ont répondu à la question « D'après vous, comment pourrait-on apprendre à bien orthographier ? » par l'item « en lisant beaucoup ».

Néanmoins, nous sommes persuadé que cette démarche peut être améliorée sur de nombreux points. Nous avons construit un ensemble de principes de base pour cette

¹ Les programmes officiels pour l'enseignement de français en Tunisie recommande aux enseignants de consacrer des activités d'évaluation des prérequis des élèves au début de l'année scolaire.

démarche, issus de nos lectures, de notre expérience en tant qu'enseignant de français et de notre volonté pour améliorer les compétences orthographiques des élèves tunisiens.

Le niveau de notre intervention, à savoir la première année secondaire, nous semble particulièrement propice dans la mesure où les capacités de réflexion des élèves se sont développées et où ils ont peur que leurs problèmes orthographiques les bloquent dans la suite de leur cursus, d'autant plus qu'à partir de ce niveau le français assume désormais sa fonction de médium dans l'apprentissage des matières scientifiques et techniques comme nous l'avons montré dans la première partie.

1. Détecter les lacunes afin d'aplanir les difficultés

Face à la diversité des performances orthographiques des élèves dans les productions écrites recueillies, il est indispensable de prendre en considération et de faire le point sur les acquisitions réelles des élèves. D'ailleurs, dans le contexte tunisien, les instructions méthodologiques¹ en vigueur prévoient ce genre de module : « le module de contrôle et de mise à niveau intervient en début d'année. Il permet à l'enseignant d'identifier le niveau global de la classe et de prendre en charge (en vue de les aplanir) les principales difficultés (linguistiques, discursives ou autres) dues aux éventuels prérequis manquants. »

Les élèves venant au lycée, et s'agissant de la transcription des phonèmes, prennent-ils en compte le contexte précédant ou suivant la suite des lettres pour transcrire des phonèmes comme par exemple² les nasales [ò], [ã] -dans *ombre* ou *rampe*-qui s'écrivent le plus souvent avec m devant m, b, p ? Ces élèves maîtrisent-ils la transcription du phonème [s] qui selon Catach (1980) peut se transcrire en français de dix façons différentes ?

L'enquête que nous avons réalisée a montré qu'un grand nombre d'élèves tunisiens arrivent au lycée sans être capable de représenter correctement des sons. Le pourcentage des erreurs de ce genre (25.52% des erreurs commises) est très significatif à cet égard. Avant d'entamer des activités métalinguistiques, il convient tout d'abord de consolider la connaissance des phonogrammes que les élèves ont acquise dans leur scolarité primaire à partir de la troisième année primaire. En effet, bien que les associations des lettres en graphème soient généralement connues, les lois de la distribution des phonogrammes à l'intérieur des mots ne sont pas pleinement maîtrisées ; des erreurs se produisent encore qui

¹ Instructions méthodologiques pour la première année secondaire, direction des programmes et des manuels scolaires, 2003/2004.

² Exemple emprunté à Michel Fayol, Les difficultés de l'orthographe, disponible sur le site : netia59a.ac-lille.fr/dunkerque-centre/rased/ortho.pdf, consulté le 02/02/2010

peuvent se maintenir longtemps si les lois de position ne sont pas bien observées, comprises et intégrées. D'ailleurs, nous avons rencontré dans le corpus analysé des erreurs qui manifestent la non maîtrise des lois de position des lettres s, c g : **dancons*(copie486), **plongaient*(copie247), **polise* (copie423), etc. On peut adapter l'enseignement aux besoins des élèves en procédant au regroupement des valeurs et fonctions des graphèmes qui posent problèmes aux élèves. Concernant la morphologie, les élèves savent-ils quelles sont les marques du pluriel et les utilisent-ils d'autant plus que les marques écrites du pluriel (-s pour les noms ou les adjectifs, -nt pour les verbes) n'ont habituellement pas de correspondant phonologique?

L'enquête réalisée a montré aussi une fragilité des connaissances grammaticales de la plupart des élèves de première année secondaire. Une évaluation proposée en début d'année pour apprécier leurs connaissances dans ce domaine s'avère éloquent: même les éléments les plus brillants ne sont pas à l'abri de méprises quant aux catégories des mots ; par exemple, ne pas savoir distinguer les différentes natures du mot « que » entraîne des problèmes d'accord du participe passé. Face à des adolescents dont les préoccupations, dictées par la conjoncture économique, se rapportent principalement aux applications pratiques des savoirs, et qui ne paraissent jurer que par l'utilitarisme, il est parfois difficile de susciter l'intérêt pour une réflexion métalinguistique qui est néanmoins indispensable à l'élaboration de compétences orthographiques fiables. Il ne sera donc pas superfétatoire de programmer des activités qui ont pour but de consolider des savoirs grammaticaux élémentaires: distinction fonction/nature –ou catégorie grammaticale-, retour sur des données morphologiques (morphologie flexionnelle du substantif et du verbe) et syntaxiques débouchant sur une meilleure gestion des chaînes d'accords primordiales.

Après avoir repéré dans une typologie « savante » les principales erreurs produites, une fois que l'on a essayé de cerner les problèmes rencontrés par les scripteurs, il est possible d'envisager une série d'activités destinées à atteindre les objectifs que voici :

- Sensibiliser les élèves à la nécessité d'un minimum de correction orthographique ; les initier également à son rôle social non négligeable et réellement discriminant voire discriminatoire ; leur faire prendre conscience que c'est une des composantes du respect dû à l'interlocuteur, en ce sens qu'une orthographe fautive constitue une gêne pour la lecture, tous ces aspects ayant pour finalité l'acceptation de cette convention (au même titre que la loi est une prescription visant à harmoniser les relations humaines).

- Une orthographe grammaticale la moins fautive possible, étant entendu que la perfection en la matière ne peut être qu'un idéal à long terme eu égard aux subtilités qui font même tromper les scripteurs experts, lesquels sont en outre toujours à la merci de la « faute d'inattention ».

- Pour ce faire les remédiations porteront à la fois sur des révisions de phénomènes orthographiques avec lesquels une scolarité déjà longue les a familiarisés et sur une plus grande systématisation de connaissances souvent éparées, et ce en faisant appel à des notions élémentaires de linguistique (telles que, par exemple, des éléments de phonétique, sans intention de surcharger inutilement les programmes).

- Approfondissement de certaines compétences orthographiques spécifiques.

- Développement de la vigilance orthographique et pour cela compréhension par l'élève des processus mentaux qui sont à l'origine des erreurs d'orthographe par un dialogue pédagogique ou au cours d'entretiens d'explicitation.

2. Le texte : un point de départ pour un travail sur l'orthographe

La lecture est une « grande pourvoyeuse de mots »¹, une définition qui trouve toute sa justification dans les recherches actuelles.

« Il est très largement admis qu'un enfant doit maîtriser deux stratégies différentes pour devenir un scripteur expert. Il doit être capable d'écrire un mot nouveau lorsqu'il l'entend pour la première fois et donc maîtriser la stratégie alphabétique. Mais il doit également être capable de stocker en mémoire l'orthographe exacte des mots qu'il apprend : il doit donc maîtriser la stratégie orthographique qui se caractérise par l'installation de connaissances spécifiques quant à l'orthographe d'usage des mots de la langue. » (Martinet C., Bosse M., Valdois S., Tainturier M-J., 1999, p. 70)

La lecture contribue fortement à l'installation de ces connaissances et permet à l'élève de stocker en mémoire un lexique susceptible d'être investi dans des productions ultérieures. Nous rejoignons, à cet égard, l'idée de F. Estienne (2002, p.21) qui déclare : « si l'orthographe semble jouer un rôle déclencheur dans l'accès à la stratégie alphabétique, le fait que la lecture assume une responsabilité particulière dans l'apprentissage des représentations orthographiques ne fait aucun doute. »

¹ Terminologie emprunté à Danièle Manesse, op.cit. p.141.

Pour apprendre l'orthographe, il ne suffit pas de lire beaucoup ; nous ne lisons pas, et les enfants eux-mêmes ne lisent pas pour apprendre l'orthographe. Il y a cependant des rapports étroits entre la lecture et l'orthographe. La recherche n'a pas encore permis d'identifier avec précision à quelles conditions et par quels processus les élèves parviendraient à se servir de leur expérience de lecture pour améliorer ou faciliter leur orthographe. Il a toutefois été suggéré que les représentations des élèves concernant les interactions lecture-écriture constituent un facteur susceptible d'influencer positivement ou négativement leur capacité à exploiter les liens entre ces deux compétences langagières (Delforce, 1994). Ainsi, la sûreté et la solidité de nos connaissances en orthographe dépendent d'un bon apprentissage de la lecture, et de l'habitude de la bonne lecture. De même « la maîtrise insuffisante ou la faible assiduité en lecture limitent assez souvent la constitution du lexique orthographique. »(Jaffré et Fayol, 1997, p. 110). Cela s'explique par le fait qu' « un enfant ayant préalablement rencontré un mot pourrait l'écrire de mémoire alors qu'un autre ne l'ayant jamais rencontré en construirait une graphie par correspondance phonèmes/graphèmes. »(Fayol, Pacton et Perruchet, 1999, p.26) Et comme « en français, l'orthographe est irrégulière essentiellement en production » et « ces irrégularités concernent souvent des séquences de lettres n'ayant pas de contrepartie phonologique » (op.cit. p. 23), le passage par la voie de la lecture comme moyen d'acquisition d'un lexique orthographique devient une obligation.

Pour un bon apprentissage de la lecture, il faut entendre la connaissance complète, parfaite, de la forme graphique des mots. Ainsi, « l'enfant surmonte les difficultés d'acquisition de l'orthographe lexicale (orthographe des mots) en mémorisant les mots et les configurations de lettres »¹.

Le bon apprentissage de la lecture aidera à l'acquisition de l'orthographe d'usage ; la bonne pratique de la lecture aidera à l'acquisition de l'orthographe de règles, puisque la bonne compréhension du texte demande la connaissance des rapports des mots entre eux. Mais qu'entend-on par une bonne lecture ? Il s'agit de celle où chaque mot est détaillé, prononcé ; lecture lente, qui traduit par les arrêts et par l'expression, la pensée exacte de l'auteur. C'est donc une lecture lente, courante, mais très attentive. Au préalable, il est donc indispensable de s'assurer que l'élève articule très bien, qu'il saisit la relation qui existe entre les sons et les signes graphiques. C'est alors l'occasion pour vérifier si les

¹ Michel Fayol, Les difficultés de l'orthographe, disponible sur le site : netia59a.ac-lille.fr/dunkerque-centre/rased/ortho.pdf, consulté le 02/02/2010.

élèves sont conscients de l'autonomie du code oral et du code écrit. Même si l'objectif du présent travail n'est pas l'oral, nous profitons, puisqu'il fait partie de notre dispositif, pour insister sur le fait que la langue écrite n'est pas la transcription de la langue orale, et qu'il existe un code écrit et un code oral, et donc une norme orthographique pour passer de l'oral à l'écrit. Car l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais une combinaison syntaxique de trois parties du système linguistique : le phonème, le graphème et le lexème. S'ajoute à cela le fait que l'orthographe française n'obéit pas à des règles de correspondances terme à terme entre des lettres et des sons, ce qui crée davantage de problèmes pour le scripteur et Millet (1991, p. 162) a raison d'affirmer : « on restera fidèle à Saussure : l'orthographe française, par une absence de bi-univocité des rapports sons/lettres et par des adjonctions de lettres sans correspondance phonique aucune, devient un véritable « travestissement » dont nous contestons fortement l'utilité tant au plan fonctionnel qu'au plan heuristique ».

En fait, l'orthographe qui est indissociable de la langue, mais n'est pas la langue, reste l'un des objectifs de la scolarisation des enfants à l'école et au collège. Ecrire un texte sans erreur reste un objectif essentiel de l'apprentissage scolaire. Or, « l'adulte qui sait écrire peut retrouver l'oral sous l'écrit, l'enfant qui est en apprentissage ne peut pas, dans bien des cas, trouver l'écrit à partir de l'oral » (Pothier, 1996, pp.15-16). Le système est assez complexe pour les natifs, et l'est encore plus pour ceux qui sont d'origine étrangère : « l'orthographe du français est une orthographe difficile, et le restera. » (Catach, 1978, p. 97).

Dans les nouveaux programmes d'enseignement de français dans le contexte tunisien, l'enseignement de la langue a pour but de contribuer au développement des compétences relatives à l'oral, à la lecture et à l'écrit. « Les outils de la langue » sont désormais envisagés comme moyen et comme ressource pour développer les compétences de compréhension et de production (orale et écrite). Ils ne sont ni un but en soi ni l'objectif de l'enseignement du français. Ils s'appréhendent de façon à comprendre et mémoriser le fonctionnement du français

Les contenus grammaticaux inscrits au programme se rattachent aux types de discours et aux capacités à développer à l'oral et à l'écrit. Ces contenus relèvent à la fois de la grammaire de la phrase, de la grammaire du texte et du discours. Les activités de grammaire doivent être, donc, en relation étroite avec la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. Ainsi, enseigner la langue ce n'est pas comptabiliser des erreurs, constater les

compétences de quelques uns et les manques de tous les autres mais aider les élèves à s'approprier un lexique, une grammaire et une orthographe complexes, c'est aider le plus d'élèves possible à construire des savoirs réels, solides, installés sur le long terme. Enseigner la langue c'est savoir comment fonctionne celle-ci et comment les élèves se l'approprient. Les connaissances ne peuvent se vérifier que dans leur mise en œuvre ; la mémorisation, l'automatisation s'acquièrent dans l'utilisation, grâce aux activités de production d'écrit ainsi que de lecture. Savoirs et savoir-faire sont ainsi indissolublement liés.

Les objectifs implicites de ces définitions ont motivé chez nous une démarche qui s'est nourrie des apports complémentaires de la linguistique (ce que nous savons aujourd'hui de la langue), la psycholinguistique (ce que nous savons aujourd'hui des rapports de l'élève à la langue, de la manière dont ils se l'approprient), de la didactique (ce que nous savons aujourd'hui de l'enseignement) et de notre expérience personnelle en tant qu'enseignant.

L'enquête que nous avons réalisée a révélé chez les élèves évalués un dysfonctionnement au niveau de l'orthographe grammaticale en premier lieu (35.82%), en second lieu l'aberration dans la représentation des sons (24.87%) en troisième lieu c'est l'orthographe lexicale qui pose problème aux élèves (18.66%). Si nous voulons intervenir efficacement il est indispensable d'agir sur les trois niveaux. Commençons tout d'abord par l'orthographe grammaticale qui mérite une attention particulière, vu le nombre assez important des erreurs de ce genre rencontrées dans les copies. Il n'ya pas mieux que le texte pour observer et raisonner sur ce volet de l'orthographe. Le texte est le lieu où se manifestent des règles de fonctionnement de la langue. C'est l'occasion pour l'identification de la nature des constituants de la phrase (classes des mots) et les relations qu'entretiennent ces constituants (fonctions). C'est un domaine extrêmement abstrait dont les élèves ne voient pas l'intérêt et ne comprennent pas l'enjeu. Aux yeux des élèves, identifier la fonction des mots, réaliser des accords ou conjuguer ne sert à rien si ce n'est à faire des exercices et être noté. En partant du texte les élèves sont amenés à percevoir l'utilité de la grammaire : conjuguer, accorder servent à rendre un texte lisible. Apprendre et réaliser des accords suppose de comprendre à quoi ils servent. Dans le texte le mot est une unité syntaxique : il est soumis au principe de chaîne qui l'unit aux éléments linguistiques qui précèdent et suivent. Réfléchir sur le mot dans le texte suppose qu'on s'intéresse à sa classe, à sa fonction, à son accord avec d'autres mots.

Dans le texte le mot est aussi une unité de sens et c'est là qu'intervient le travail sur l'orthographe lexicale. Au niveau du texte, le sens du mot se travaille en contexte : les représentations des élèves sur le sens d'un mot qui leur est inconnu et les rapprochements qu'ils opèrent pour dégager le sens en contexte est une étape pour acquérir l'orthographe lexicale. La séance de lecture est le moment privilégié de ce type d'apprentissage. Un travail sur la norme orthographique associé à la lecture d'un texte long telle est notre proposition pour améliorer les compétences orthographiques des élèves tunisiens.

Dans un contexte assez particulier (la langue française en Tunisie, particulièrement dans l'enseignement secondaire, a un statut assez particulier. Officiellement, elle est « la première langue étrangère étudiée par les élèves tunisiens »¹. La réalité scolaire en fait pourtant une langue véhiculaire de certains enseignements, notamment scientifiques en second cycle secondaire, ce qui la rapproche nettement d'une langue seconde), l'enseignement de lecture littéraire en Tunisie a pour objectif « d'affiner les capacités d'analyse et de synthèse des élèves, de les accoutumer à interroger méthodiquement les textes et à en proposer une interprétation cohérente »². En second cycle de l'enseignement secondaire, « la lecture suivie est une activité qui doit fournir aux élèves l'occasion de lire, de comprendre et d'analyser une œuvre complète »³. Entre autres, elle doit permettre à l'élève « d'être en situation authentique de lecture »⁴. En mentionnant ces objectifs, les textes officiels font état de cette préoccupation qu'est l'incitation explicite à la lecture des textes littéraires considérés comme « une ouverture authentique sur la culture et la civilisation française, envisagée comme une source de plaisir et d'enrichissement libérateur »⁵. Tels sont les principes de l'enseignement de la lecture du texte long en Tunisie.

Or en oubliant l'ancrage socioculturel de l'apprenant ainsi que les apports de la didactique de la lecture littéraire, l'enseignant de français en Tunisie risque d'enseigner la lecture aux élèves tunisiens comme s'ils étaient des élèves français, c'est-à-dire en faisant abstraction de leurs cultures et de leurs situations d'origine. Il convient donc de prendre en considération cette dimension avant de proposer le texte de lecture à exploiter

¹ Programmes officiels de l'enseignement secondaire, décret n° 98-1280 du 15 juin 1998, article premier, Ministère de l'éducation.

² Programmes officiels de l'enseignement secondaire, Annexe II, Ministère de l'éducation, Direction des programmes.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Fenêtres* : Guide méthodologique, Centre National Pédagogique, Tunis, 1994

3. Une démarche contextualisée

3.1. La lecture et l'écriture : deux composantes à privilégier

Quelles compétences en lecture et en écriture attendons –nous à l'entrée au lycée ? Cette question des compétences est cruciale, car nous ne pouvons faire progresser un élève dans son cursus scolaire au lycée, où le français est médium d'enseignement de la majorité des matières, que si nous partons de ses compétences réelles, et non de celles attendues pour un élève idéal. Comment mettre l'élève arrivant fraîchement du collège en situation de progrès et de réussite ? Les facteurs qui font le mieux réussir les élèves sont ceux qui sont en rapport avec le développement des compétences en lecture et en écriture :

- une évaluation formative, intégrée dans les apprentissages et ayant pour but d'informer sur les carences orthographiques à pallier ;
- un temps d'apprentissage efficace, mieux utilisé et mieux adapté aux besoins des élèves ;
- un entraînement à la lecture qui ne peut se passer d'un temps individuel de pratique ;
- un développement de la réflexion métalinguistique des élèves ;
- un engagement de la part de l'enseignant qui intervient pour apporter à l'élève une aide spécifique correspondant à ses réelles compétences et lacunes en lecture et en écriture.

Le principe de la démarche est que la lecture et l'écriture sont conjointement enseignées, compte tenu du fait que la langue écrite est un seul et même objet qui peut être considéré sous deux versants, soit en réception ou en production. Dans cette démarche, d'une part, les connaissances antérieures des élèves sont mobilisées et, d'autre part, la réflexion des élèves à propos de la langue écrite est encouragée. Ce type d'approche permet également une meilleure différenciation de l'enseignement afin de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Un autre but est également visé : favoriser le développement de la motivation à lire et à écrire.

Les instructions officielles en rapport avec l'enseignement du français en Tunisie, tout à fait explicites, pour le lycée stipulent que les activités de langue (grammaire, orthographe, vocabulaire) sont en relation étroite avec la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. La lecture et l'écriture sont donc les composantes à privilégier. Quelle est alors la place de l'orthographe ?

Le décloisonnement, la liaison écriture-lecture contribuent à développer les compétences du lecteur et du scripteur mais offrent aussi des perspectives nouvelles pour la didactique de l'orthographe. Décloisonner les activités n'est certes pas toujours facile ; construire une séquence structurée demande beaucoup d'efforts, mais ce genre d'activité permet à l'élève, par son activité métalinguistique, de se construire ses propres compétences et de se donner du sens à son apprentissage.

Par exemple, il s'agit d'établir des rapports variés et récurrents entre les problèmes rencontrés en phase d'écriture et retrouvés lors de la lecture. Ces rapports récurrents sollicitent la réflexion et la mémoire et contribuent à mettre de l'ordre dans le savoir orthographique qui se construit progressivement mais surtout qui répond à un besoin. En d'autres termes, l'orthographe est finalisée par des activités signifiantes et la perception élargie des facteurs graphiques qui entrent en jeu dans l'écriture :- distribution de l'espace, majuscules, ponctuation - participe à la construction de la cohérence et à la compréhension des textes.

Dans le contexte tunisien, il est important de penser à une démarche didactique qui essaie dans l'immédiat de contourner les difficultés orthographiques des élèves et qui cherche avant tout à installer en amont chez ces élèves une capacité réflexive sur la langue grâce à des activités d'éveil linguistique programmées et surtout à des ateliers de réflexion, inspirés de différentes recherches.

3.2. Les productions écrites et le statut informatif des erreurs

Pratiquement on part des productions des élèves. Cet axe didactique a l'avantage d'établir des rapports entre les savoirs déjà construits et les problèmes rencontrés, prenant en compte l'état du savoir des élèves et leurs représentations. L'erreur n'étant plus une faute, perd donc aussi son statut négatif, au profit d'un statut informatif.

Lors de la construction des séquences, l'enseignant va prévoir et susciter des interrogations orthographiques en s'appuyant sur les textes étudiés. Par exemple, on envisagera l'étude des désinences de l'imparfait dans des passages descriptifs, ou encore l'accord du participe passé dans des passages où l'emploi du passé composé est fréquent.

Les instructions officielles en rapport avec l'enseignement du français en Tunisie accordent une séance pour la correction des productions écrites des élèves au terme d'un

module d'apprentissage¹. C'est l'occasion pour installer chez les élèves une réflexion orthographique. Faire de l'orthographe, ce n'est pas faire répéter des règles, faire copier, faire attention aux exceptions..., mais c'est amener chaque scripteur à avoir un regard sur sa pratique orthographique. Cependant, cette pratique est peu habituelle parce que dans le contexte d'enseignement du français en Tunisie, les enseignants gèrent généralement des groupes importants qui peuvent dépasser 35 élèves par classe en plus de la contrainte temps.

Par contre, nous pensons que ce moment de correction pourrait servir de point de départ pour un travail sur les difficultés orthographiques : repérage des principales lacunes, les classer selon le degré d'importance : du plus urgent au moins urgent, envisager un travail de remédiation.

Mais que signifie remédier aux lacunes orthographiques des élèves tunisiens au lycée face à la diversité des performances des élèves de la 1^{ère} année de l'enseignement secondaire dans les productions écrites et dans les matières scientifiques dont le français est langue véhiculaire ? Répéter l'enseignement des notions orthographiques considérées déjà comme acquises ? Consolider les acquis, apprendre à réfléchir sur les systèmes de la langue ? Ou faire acquérir aux élèves des bases qu'ils n'ont pas pu construire auparavant ? Pour répondre à ces interrogations, il faut d'abord définir le mot « bases ». En se référant à l'enquête que nous avons réalisée auprès des élèves de la 1^{ère} année de l'enseignement secondaire en Tunisie, un grand nombre d'entre eux ne sont pas encore conscient de l'autonomie du code écrit par rapport au code oral. Beaucoup d'entre eux ne connaissent qu'approximativement les lois de position de certains phonèmes, sources de confusions telles que toute leur connaissance du système en est altérée et qui exige une prise en charge spécifique.

On suppose que ces connaissances ont été ou auraient dû être acquises à l'école primaire à travers les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On suppose aussi que ces connaissances ont été ou auraient dû être consolidées au collège. Pourtant les lacunes et les insuffisances persistent et un grand nombre d'élèves hésitent encore à transcrire les mots les plus usités.

¹ Selon les instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire(2005), Le module est un ensemble de séances mettant en œuvre des activités qui rassemblent des contenus déterminés autour d'objectifs précis. Ce mode d'organisation de l'apprentissage permet de répartir d'une manière équilibrée les contenus et les objectifs d'apprentissage sur l'ensemble de l'année.

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, qui représente l'une des plus grandes difficultés que rencontrent les élèves tunisiens, et avant d'entamer l'enseignement de l'accord des participes passés d'un verbe pronominal (programmé en 1^{ère} année secondaire), il importe de vérifier si, dans leurs productions écrites, les élèves qui sortent du collège, ne font plus d'erreurs liées à la confusion entre la forme qui convient pour un participe passé et celles qui conviennent pour un infinitif ou une forme verbale personnelle ; il importe également de vérifier s'ils accordent les participes passés construits avec être avec le sujet et s'ils n'accordent pas avec le sujet les participes passés construits avec avoir. Dans un second temps, il importe de vérifier si les élèves sont capables de repérer, s'il y en a un, le pronom complément direct qui précède un participe passé construit avec avoir et d'accorder le participe passé avec celui-ci. Ainsi « il faut à un certain moment prendre le temps de s'arrêter pour capitaliser de manière formelle une règle. Toutes les études montrent que l'enseignement de l'orthographe a tout à la fois besoin de temps de réflexion pour que l'élève comprenne bien le fonctionnement de la langue » (Manesse, 2008)

3.3. Le module de lecture : un moment privilégié pour aplanir les difficultés orthographiques

La question de l'efficacité réelle des méthodes d'apprentissage est un problème qui se pose pour beaucoup de professeurs de français qui sont appelés à enseigner des faits orthographiques. Le responsable invoqué en est généralement le cadre didactique de la séquence décloisonnée vécu souvent pour l'enseignement de la langue comme contraignant et ligotant : tout apprentissage de lexique, orthographe ou grammaire (discursive, textuelle et phrastique) n'a pas à y être transmis pour lui-même mais s'apprendrait toujours en interaction avec les activités de lecture et/ou d'écriture, d'oral et au bénéfice du sens. Selon ce principe, qui suppose que ces faits orthographiques aient nécessairement un intérêt pour la compréhension et/ou l'interprétation du texte, comment continuer à faire apprendre ou plutôt comprendre ces faits, peu enclins apparemment à produire en eux-mêmes de la signification,...sans se sentir alors comme en faute ? Comment s'attacher à cet enseignement sans avoir l'impression honteuse de réduire le texte à un simple support-prétexte ?

A partir de ce questionnement, nous voulons proposer un travail, qui ne contredit en rien les instructions officielles et les programmes de français en vigueur et qui nous paraît fructueux pour les élèves (il faudrait voir néanmoins sur le long terme). Pour autant, il nous

semble indispensable en ces temps de crispation grandissante sur la séquence, de prolonger ensuite nos propos en réfléchissant à une vision peut-être légèrement assouplie de l'intégration de la langue dans la séquence, sans remettre en cause cette dernière tant elle a le mérite de donner sens et cohérence à l'enseignement du français.

Les élèves sont en première année secondaire. On suppose que ces élèves, depuis la troisième année primaire, ont déjà rencontré au fil de leurs apprentissages des faits orthographiques (selon quels principes et progression ? Cela reste à interroger). Reste que ces faits orthographiques sensés être acquis sont encore bel et bien non maîtrisés dans les copies d'élèves, en particulier en production écrite.

Remédier spécifiquement à ces lacunes en corrigeant des fautes suite à un travail d'écriture et prendre particulièrement en compte ce réinvestissement dans la notation des écritures à venir est une possibilité. Pour autant, c'est une autre solution qui va se présenter à nous et nous conforter dans l'idée que plus l'étude de la langue s'articule de façon profonde et essentielle à l'étude des textes, plus elle peut être rentable.

Signalons d'abord que dans le contexte tunisien, une place est réservée à la lecture d'une œuvre à raison d'un module de 8 heures par trimestre. Les programmes de français du lycée demandent à ce qu'on lise une ou deux œuvres complètes par trimestre. La lecture intégrale d'une œuvre romanesque s'organise, comme le mentionne les instructions officielles(2004), autour des principaux axes constitutifs de l'œuvre littéraire, en l'occurrence :

- Niveau de la fiction : les événements, les personnages, l'espace et le temps dans l'œuvre, etc.
- Niveau de la narration : la manière dont l'histoire est racontée, la structure du récit, le point de vue...
- Niveau référentiel : la toile de fond du récit : les éléments civilisationnels, culturels, historiques et géographiques.
- Niveau de l'interprétation : attitude dynamique, créatrice du lecteur favorisant la mise en relation des éléments recueillis au cours de la lecture et les rapprochements avec d'autres textes.

Au cours de l'exploitation habituelle d'un texte long, on pourrait réserver une place pour réfléchir sur des faits orthographiques en contexte.

La démarche, dans son déroulement et dans les principes, est proche de celle préconisée par G. Haas (1996) ou de ce que D. Cogis (2003) nomme « la phrase dictée du jour ». La fréquence la plus favorable pour ce dispositif, nous semble être celle de deux séquences par trimestre. Ce rythme est tenu facilement au collège. Cependant, il n'en est pas de même au lycée, où l'organisation plus rigide de l'emploi du temps et du cadre de la classe constitue une sérieuse entrave à ce dispositif. Nous nous sommes donc tenu à une séquence par trimestre.

La classe est scindée de façon à obtenir des groupes restreints de 5 ou 6 élèves maximum, afin que chacun puisse s'exprimer. Ces groupes peuvent être constitués selon un critère d'hétérogénéité. Dans un groupe hétérogène, la discussion peut sembler plus riche, les bons élèves jouant un rôle moteur par la pertinence de leurs remarques et leurs compétences. La difficulté est, dans ce cas, de faire en sorte que les plus faibles ne soient pas inactifs, qu'ils puissent prendre la parole et justifier leurs choix.

L'enseignant, ayant une idée sur les lacunes de ses élèves détectées lors de l'évaluation des productions écrites effectuées dès le début de l'année, peut envisager des moments pour aplanir les difficultés de ses élèves.

Le travail s'effectue à partir d'un texte de longueur moyenne extrait de l'œuvre intégrale étudiée, de 5 à 8 phrases, choisi par l'enseignant, en fonction d'un objectif défini le plus souvent en vue de provoquer et de nourrir une réflexion sur une notion bien précise.

La première étape consiste à dicter le texte choisi. Même si plusieurs chercheurs n'accordent que peu de confiance à la dictée comme moyen efficace d'apprentissage de l'orthographe comme le souligne Jaffré (1992, p. 140) « de tous les outils d'enseignement de l'orthographe, la dictée est le moins efficace », nous optons pour une dictée en tant qu'exercice d'apprentissage et de contrôle des capacités orthographiques à la fois, une dictée qui s'éloigne de la dictée classique.

Nous reprenons, à cet égard, à notre compte l'avis de Jean –François Halté (1979, p. 76) « Dans sa forme classique elle (la dictée) n'est ni un exercice d'apprentissage, ni un exercice de contrôle [...] Il faut, je crois, condamner sans appel la dictée classique. Cela ne signifie pas qu'il faille ne plus jamais « dicter » : mais que les exercices requérant une « dictée » soient construits en fonction d'objectifs définis et évaluables positivement. » Nous optons pour un travail qui remplit la condition suivante : « apprendre l'orthographe par une observation approfondie de son fonctionnement dans les textes lus et non mettre

les enfants en situation d'inventer ce qu'ils n'ont pas eu le temps d'observer» (Charmeux, 1985, p.19). De ce fait, le texte support à l'activité linguistique est lu au préalable, c'est-à-dire que, sémantiquement, le travail se fait sur un terrain défraîchi.

Après la graphie individuelle du texte et une première relecture, les élèves sont regroupés de façon hétérogène, en veillant tout de même à ce que les écarts de connaissances ne soient pas trop importants pour faciliter les échanges. Au sein de chaque groupe, les élèves proposent, à tour de rôle, leur choix en les expliquant et en les justifiant. Ensuite les membres de groupe doivent se mettre d'accord sur la graphie choisie et sa justification, qui peut reprendre la règle qu'ils connaissent déjà ou qu'ils ont reformulée.

Cet exercice de pratique réfléchie de la langue est utile dans la mesure où les évaluations des productions écrites montrent que la majorité des élèves connaissent les règles orthographiques, mais qu'ils ne les appliquent pas en situation de production écrite. Cette pratique permet en outre de susciter une activité réflexive. En effet, les élèves sont placés en situation de désaccord, de confrontation et de justification qui, par ailleurs, revalorise l'erreur comme étant une étape dans l'apprentissage. La reconnaissance d'une erreur permet de se demander pourquoi elle a été faite et comment faire pour ne plus la refaire.

Vient ensuite le débat sur le mode¹ suivant : un élève fait part de ses remarques concernant une ou plusieurs graphies d'un mot et les argumentations se construisent, plus ou moins développées, favorisées par le questionnement de l'enseignant. Aucune sanction n'est à craindre, l'enseignant veillant à ne pas porter de jugement sur la réponse d'un élève, quel que soit son degré de justesse et se contentant d'afficher à la fin de la séance, sans commentaire, la graphie correcte des phrases dictées. De plus, le jeu de l'échange entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, incite les membres du groupe à affiner leurs justifications pour être de plus en plus convaincants.

Les élèves pourraient éprouver une difficulté à conduire de manière autonome le raisonnement en chaîne et le rôle de l'enseignant est majeur dans la progression de l'argumentation. Ainsi, il peut alterner les demandes de justification, les encouragements, les incitations à poursuivre le raisonnement, de synthèses des éléments acquis, etc. (Ghislaine Haas et Danièle Lorrot, 1996, p.177). Pensant aux élèves les moins sûrs de leur savoir, l'enseignant réitère les étapes du raisonnement avec eux. Ces élèves, livrés à eux-

¹ Démarche inspirée de « l'atelier de négociation graphique », proposée par Ghislaine HAAS et Danièle LORROT, 1996, pp. 161-181.

mêmes, ne pourraient pas développer et ordonner une véritable activité réflexive. Epaulés par l'enseignant ou par les pairs, ils développeront des stratégies argumentatives. De ce fait, nous nous situons dans la « zone proximale de développement » que Vygotsky (1985) définit comme la maturation d'un apprentissage « dans le cadre de la communication avec l'adulte et dans la collaboration avec les camarades. » Les élèves sont nettement situés dans l'activité d'analyse et apprivoisent progressivement la grammaire dans sa complexité.

Ils sont dans une phase à la fois constructive et hésitante qui nécessite la compréhension et la patience de l'enseignant. Toute incompréhension serait particulièrement dévastatrice. De cette façon, « de la parole donnée à l'élève surgissent les obstacles à l'apprentissage et, par la confrontation entre pairs, s'élabore la lente construction des connaissances.» (Brissaud et Totereau, 2004, p. 7)

Toute argumentation est basée sur une logique. Pour développer cette argumentation il faut insister sur les régularités et les cohérences de la langue. Les anciens manuels d'orthographe listent les difficultés et les pièges de la langue, s'adressent à la mémoire puisqu'il s'agit de stocker une infinité de règles graphiques bizarres et complexes. Il faut, au contraire, parier sur la rationalité du système. Mais comment ?

En procédant à des classifications : Michel Gey(1987) propose que l'on pratique l'orthographe à l'image de la botanique : en observant, en classant, en dégagant des lois d'ensemble. Il faut maîtriser des principes classificatoires.

Plusieurs phases dans cette démarche qui, de préférence, prend sa source dans une difficulté intervenue lors de la production d'écrits :

- Explicitation / formulation : formuler clairement le problème. Exemple : pourquoi mettre un « s » ou « ss » ? Pourquoi dans « *il leur montre* », *leur* ne prend pas de « s » ?...
- Formulation d'hypothèses de la part des élèves : phase intéressante car ils verbalisent leurs conceptions sur le fonctionnement de la langue.
- Analyse d'un corpus (mots triés dans deux colonnes) par observation et manipulation qui doit faire émerger le problème et entrevoir quelques solutions.
- Etape de formalisation et de codification : élaboration collective de la règle sous forme de fiche outil à réutiliser éventuellement lors des productions d'écrits. Possibilité de revenir ultérieurement sur cette fiche pour la compléter en fonction des nouveaux savoirs.

3.3.1. Pour étoffer le stock lexical

La connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes ne suffit pas à une maîtrise des mots français écrit, comme nous l'avons signalé précédemment. Certains mots comportent en effet des irrégularités qui les rendent difficiles à transcrire par stricte application des correspondances graphophonologiques, tel est l'exemple de : *second*, *femme*, *oiseau*, etc. Par ailleurs, l'orthographe comporte fréquemment des lettres muettes, en particulier à la fin des mots : *temps*, *doigt*, etc. Pour dépasser ce type de difficultés, plusieurs pistes sont évoquées. La première consiste à la reconnaissance des mots rencontrés fréquemment en lecture facilitant ainsi la reproduction de la graphie correcte. Les lois de position et l'environnement représente une deuxième piste guidant l'élève : par exemple, on sait que seules certaines consonnes font l'objet d'un doublement en français : on trouve « ll » ou « mm » mais pas « vv » et le doublement n'est possible qu'à certains endroits : jamais en début ni à la fin. De même, le doublement du « s » n'apparaît que dans un environnement particulier (J-P Jaffré et M. Fayol, 1997, p.92) ; « an » et « en » deviennent « am » et « em » devant le « p » et « b » ; la graphie « eau » n'apparaît jamais en début de mot mais elle se trouve souvent en fin, surtout quand il s'agit de diminutif. Telles lois de position doivent être découvertes par les élèves car elles permettent de rationaliser le système

La troisième piste est également utilisable pour ne pas être bloqué par les irrégularités lors du traitement de l'écrit. Il s'agit de la connaissance du code grapho-morphologique. En effet, les mots sont décomposables en unités de sens, les morphèmes. Le mot « chatons », par exemple, comprend trois morphèmes : « chat- » correspond à la racine du mot ; « -on- » est un diminutif que l'on retrouve dans d'autres mots (« ourson », « ânon », etc.) ; « -s » qui marque le pluriel. L'élève peut de ce fait recourir à la morphologie dérivationnelle et la famille lexicale pour retrouver la graphie exacte. Ainsi, par exemple, « « sabot » s'écrit *ot* en raison de la formation de « sabotier », « galop » *op* pour permettre « galoper » » (J-P Jaffré et M. Fayol, op.cit. p.92). Comment s'appelle le petit de la baleine ? Même si on ne l'a jamais écrit, il ya fort à parier que le mot s'orthographiera : *le baleineau*. Le fait d'être conscient que les mots « dentiste » et « dentier » partagent à la fois une relation de forme et de sens permet de comprendre pourquoi leur base commune (dent) s'écrit avec un « t » final. Une autre piste consiste à recourir à l'analogie : comment écrire un mot qu'on ne connaît pas forcément : *orchite* par exemple ? Il y a de fortes

chances qu'il s'écrive avec « ch » par analogie avec *orchidée* ou *orchestre*. (J-P Jaffré et M. Fayol, op.cit. p.92)

La plupart des difficultés orthographiques du français sont liées à la morphologie. La focalisation de l'attention de l'élève sur la structure morphologique des mots facilite, par conséquent, l'acquisition de l'orthographe lexicale. En fait, il faut toujours insister sur les cohérences du système sans lesquelles il est impossible d'organiser le savoir orthographique. Sinon les élèves leur substitueront leur propre cohérence car ils ont besoin de retrouver des constantes. Tel élève peut décider d'écrire toujours « c » tout ce qui correspond au son[s]. Dans le contexte tunisien, l'élève, cherchant des repères solides, peut même faire des rapprochements avec sa langue maternelle. La généralisation de l'emploi de « tout » dans tous les contextes sans toutefois réaliser les accords nécessaires, relève de cette stratégie de rapprochement avec l'arabe classique ou l'arabe tunisien, qui comme nous l'avons signalé, dans les chapitres précédents, renferme une régularité d'emploi : l'emploi de « *kul* » كل (tout) dans les différents contextes d'emploi sans changement. L'orthographe lexicale est en permanence travaillée, au cours de chaque séance, ne serait-ce qu'en faisant découvrir et épeler un mot nouveau. Lors de l'exploitation des textes dont il sera fait une lecture analytique, les élèves rencontrent un vocabulaire nouveau. En réalisant la dictée du texte, ils procèdent de plusieurs façons pour retrouver la graphie correcte.

3.3.2. Développement d'une réflexion métalinguistique

« L'orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un rapport réflexif au langage. » (Lahire, 1993, p.135). Cela veut dire que pour arriver à maîtriser l'orthographe grammaticale, il faut emprunter la voie des réflexions sur la langue. En effet, l'une des spécificités de l'orthographe française est sa morphologie. De ce fait, un travail sur le développement d'une compétence métalinguistique s'avère plus que nécessaire. Nous nous alignons, à cet égard, sur l'avis de plusieurs chercheurs tels que Jaffré (1998, p. 53) pour qui « le décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit rend nécessaire la construction d'une compétence métalinguistique qui excède largement l'explicitation d'une grammaire de la langue parlée. » Ou Jean-Louis Chiss et Jacques David (1992, p. 21) qui ont parfaitement raison d'affirmer que « savoir orthographier nécessite une maîtrise métalinguistique particulièrement étendue des faits de langue, mais aussi souvent des faits de textualité ». Ou encore Ghislaine Haas et Danièle Lorrot (1996, p. 162) selon qui « la moindre production d'écrit réclame une grammaire en action, et une pratique de la

réflexion presque constante (avant la mise en place des automatismes qui vont s'installer peu à peu »

« Les capacités métalinguistiques se présentent donc en quelque sorte comme un sous-produit de l'apprentissage de la manipulation de l'écrit. Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables.» (Gombert, 1991, p. 145)

Dans le contexte du français en Tunisie, une opportunité s'offre à l'élève pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue française en usant de leur acquis dans la langue maternelle. Pour comprendre le fonctionnement de la langue seconde, l'élève apprend, en plus du langage usuel pour communiquer, le *métalangage* linguistique qui lui permet de se repérer dans la nouvelle langue. Ayant déjà pratiqué cela dans sa langue maternelle, il ne devrait pas rencontrer trop de problèmes. Nous nous référons, pour appuyer notre idée, aux propos de Besse (1980, p. 126) : « si les étudiants ont appris un métalangage (à propos de leur langue maternelle ou d'une première langue étrangère) et qu'ils en ont retenu une partie des catégorisations et des opérations, on ne peut éviter pédagogiquement de tenir compte de ce métalangage, parce que c'est à travers son prisme qu'est perçu et interprété le fonctionnement de la langue cible. En d'autres termes, les apprenants ont inévitablement recours au métalangage qu'ils ont appris pour tenter d'élucider ce qu'ils peuvent appréhender de leurs activités épilinguistiques. » Dabène (1996, p. 397) pour sa part, relève que « l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique ».

Nous pensons, à cet égard, que l'enseignant serait encore plus efficace s'il parlait ou disposait d'informations sur la langue maternelle de ses élèves. Cette connaissance lui permettra de repérer les obstacles épistémologiques qui peuvent entraver l'apprentissage. Une référence de base linguistique nous paraît donc nécessaire à l'élève qui doit l'utiliser avec fréquence et pertinence tout en s'interrogeant sur le fonctionnement du nouveau système linguistique. Savoir distinguer un groupe nominal d'un groupe verbal, identifier un relatif ou un conjonctif, analyser un complément ..., c'est comprendre comment fonctionne la langue et comment l'utiliser, tout en la comparant au fonctionnement du système linguistique déjà acquis en langue maternelle. En d'autres termes si l'élève sait bien lire et comprendre dans sa propre langue, il saura également bien lire et comprendre

dans la nouvelle langue. Autrement dit, il maîtrisera des opérations cognitives et linguistiques supposées transversales à la langue arabe et à la langue française.

Toujours dans le but d'une contextualisation de la démarche, nous insistons sur le fait que l'élève, au fil du temps, est encouragé par l'enseignant à développer le plus largement possible un métalangage qui lui permette de manier correctement les faits orthographiques, d'observer et de conceptualiser ensuite les ressemblances et les différences avec la langue arabe.

Au lycée, les apprentissages orthographiques sont considérés comme achevés. Or ils ne le sont pas si l'on prend en considération les résultats de notre enquête. Lorsqu'on observe d'un point de vue orthographique les productions écrites des élèves, on constate que les erreurs orthographiques des élèves enquêtés sont en rapport avec certaines zones très ciblées de la langue. L'enquête a montré que les erreurs se concentrent en premier lieu dans la zone des morphogrammes, ces marques silencieuses à l'oral mais qu'il faut cependant noter à l'écrit, et dans la zone des phonogrammes en deuxième lieu. Les erreurs portent principalement sur les éléments fléchis dans la phrase. Le verbe est de loin la première catégorie linguistique à concentrer les erreurs : 43.75% des élèves enquêtés seulement ont reproduit des constructions verbales correctes, la transcription des conjugaisons n'est globalement connue que par 47.72 % de ces mêmes élèves. Il faudrait travailler avec les élèves pour leur demander comment ils s'y prennent pour écrire les formes verbales erronées.

« Des recherches expérimentales ont mis en évidence, notamment sur la notion de verbe, que l'inégale maîtrise de l'orthographe s'explique par une compréhension encore fragile des fonctionnements syntaxiques (Brissaud, 1998 ; Brissaud, 1999) » (Cogis. ; Brissaud., 2003, p.47)

Ainsi, « avec un dispositif comme la phrase du jour, de nouveaux rapports entre orthographe et grammaire se dessinent : si la grammaire scolaire a été inventée pour l'orthographe (Chervel, 1977), l'orthographe se révèle une voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale. À cela, il y a au moins deux raisons : d'abord, les classes et structures dont les élèves ont besoin pour écrire de façon normée ne sont pas préconstruites : ils les construisent en même temps qu'ils apprennent l'orthographe ; ensuite, l'orthographe matérialise certains aspects de la grammaire et les graphies produites par les

élèves sont des traces sur lesquelles ils peuvent revenir et réfléchir (Goody, 1977 ; Olson, 1998). » (Cogis ; Brissaud., 2003, p.65)

Au lycée, après 7 ans d'apprentissage de français, nous pensons que les élèves sont capables d'un raisonnement métalinguistique. A ce stade « l'activité métalinguistique n'est plus seulement un moyen d'initier des savoirs linguistiques mais elle sert à mettre de l'ordre dans une connaissance en cours de formation. »(Bessonat, Cordary, Ducard, 1998, p.105)

3.3.3. Vers un meilleur traitement didactique de l'erreur

Les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à des ignorances, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage. De ce fait « les fautes des élèves sont avant tout l'expression de leur niveau de conceptualisation du système graphique à un moment donné. »(Cogis, 2003, p. 118). La prise en considération de l'erreur, non pour la redresser ou la punir mais comme une étape essentielle dans l'apprentissage, à partir de laquelle il devient possible de progresser dans le raisonnement et la sûreté du savoir orthographique (Danièle Lorrot, 1998, p.92), devient une nécessité.

L'erreur peut et devrait occuper une place centrale dans l'élaboration et de la mise en pratique pédagogique de toute stratégie en langue, notamment par rapport à un public spécifique comme c'est le cas dans le contexte tunisien où l'origine des erreurs provient, en grande partie, de l'interférence de la langue maternelle. Mais pour pouvoir profiter des erreurs d'une manière positive et constructive, il faudrait changer les attitudes à leur égard, non seulement du côté des enseignants mais aussi du côté des élèves. Pour arriver à cette situation, une réflexion de base est nécessaire.

Comme nous l'avons déjà dit auparavant, dans la première partie, la problématique autour de l'erreur dans un contexte scolaire n'est pas simple. Selon Astolfi (1997, p.11), il existe un « syndrome de l'encre rouge » qu'il explique ainsi : « Dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. Nous nous livrons ainsi à d'interminables et épuisantes corrections, sans illusion sur leur efficacité ni même seulement sur le fait que les élèves les prendront en compte, mais nous persévérons quand même ». Et les enseignants persévèrent dans cette direction parce que les erreurs, synonymes de lacunes, d'incapacités, de non-compréhension, d'un manque de savoir ou d'un manque de travail,

sont la mesure pour définir le niveau scolaire du savoir enseigné et, par conséquent, la note des élèves. Et comme il faut arriver à donner des notes, ce qui veut dire évaluer les connaissances des élèves à un moment donné par rapport à un niveau défini, les erreurs représentent un moyen simple et efficace d'atteindre cet objectif. Cette pratique par rapport à l'erreur néglige cependant deux aspects intéressants et importants : la possibilité d'une analyse positive des connaissances et des stratégies appliquées par les élèves ainsi que l'avantage qu'on peut tirer de cette analyse pour la didactique. Il ne suffit pas de changer de terme au niveau scientifique et d'appeler les « fautes » maintenant « erreurs » pour changer les pratiques quotidiennes dans les écoles et les attitudes face à l'erreur ; il ne suffit même pas de donner de bons arguments scientifiques qui expliquent les avantages d'un changement d'attitude. Trop rares sont les recherches qui proposent une application pratiques des réflexions théoriques pour rendre ainsi leurs réflexions accessibles aux personnes du terrain. Ce qu'il faut, ce sont des stratégies didactiques et des outils pédagogiques concrets avec des propositions faciles à mettre en place par des enseignants qui, jusqu'à présent, ont, majoritairement, pratiqué une approche traditionnelle par rapport aux erreurs. La question est donc : comment peut-on profiter de la créativité et de l'énergie positive qui se trouvent dans l'erreur ? Il faut d'abord des outils scientifiques que peuvent fournir les spécialistes linguistes, mais il faudrait qu'ils soient simples et efficaces et il faudrait qu'ils soient accessibles aux enseignants. L'élaboration de tels outils devrait se faire en collaboration proche entre les chercheurs linguistes et didacticiens d'un côté et les enseignants qui sont confrontés quotidiennement à la pratique du terrain de l'autre côté. La collaboration entre spécialistes chercheurs et spécialistes enseignants ne devrait d'ailleurs pas se limiter à l'élaboration d'outils mais aussi à l'évaluation de leur efficacité. La question de savoir si une analyse d'erreurs, l'adaptation des approches didactiques et les réponses pédagogiques se basant sur cette analyse ont une influence sur l'acquisition/apprentissage de l'orthographe, reste pour le moment pratiquement sans réponses. De multiples possibilités de recherches s'ouvrent dans ce domaine et leur succès dépendra de la collaboration entre les différentes parties : spécialistes scientifiques et spécialistes enseignants.

Sur le terrain, après avoir procédé à un travail d'analyse à l'aide d'outils scientifiques comme les catégorisations d'erreurs ou bien les explications des causes etc., l'enseignant a obtenu les bases qui lui permettent de mettre en pratique une nouvelle approche didactique. Selon Narcy (1992, p. 346) « sensibiliser aux erreurs, ou les reprendre de façon efficace,

impose à l'enseignant d'agir sur l'ensemble du processus de production et non sur ses dernières étapes (structuration par simple répétition de la correction de l'enseignant et réarticulation plus proche de la « norme »). L'objectif est donc de ne plus se satisfaire de simplement marquer les erreurs en rouge et de laisser les élèves seuls et sans explications, mais d'aller bien au-delà, d'aider les élèves à prendre conscience des règles et de leurs infractions contre ces règles, d'aider les élèves à réfléchir systématiquement en utilisant les connaissances qu'ils ont déjà dans au moins une et souvent plusieurs langues, d'aider les élèves à avoir recours à des stratégies d'apprentissage et d'auto correction. Chaque enseignant peut choisir la manière de réfléchir autour des erreurs, ainsi que le meilleur moment pour le faire. Le plus important, c'est de ne pas simplement marquer et oublier les erreurs. Une expérience conduite par Narcy (1992) concernant un système de correction d'erreurs, montre, de manière assez prudente, que la sensibilisation aux problèmes linguistiques a permis à des apprenants de réduire le taux de leurs erreurs.

Ce n'est que la réaction et l'interaction qui suscitent la conscience des erreurs chez les élèves. L'enseignant a, dans ce contexte, un rôle très important à jouer, parce qu'il doit trouver les bons moments et la meilleure manière de rendre les élèves conscients de leurs erreurs dans une perspective positive et constructive. En essayant de comprendre les causes de certaines erreurs, qui sont liées en grande partie à la langue d'origine, on peut créer une telle perspective positive.

Il est, en général, très important, comme le dit Astolfi (1997, p. 74-75), de dialoguer avec les élèves, de les écouter de manière positive, de leur poser des questions, de discuter avec eux. Par contre, il est certain que dans un contexte scolaire, devant une classe souvent bien chargée et parfois même surchargée, face à un programme contraignant et préparant éventuellement un examen final, comme c'est le cas de l'examen de fin d'études de l'enseignement de base ou celui du baccalauréat en Tunisie, l'enseignant n'a pratiquement jamais le temps de discuter avec chaque élève chacune de ses erreurs. C'est entre autre pour cette raison que l'enseignant analyse et regroupe les erreurs et fait un certain choix, basé sur ses réflexions personnelles liées à la situation concrète, et ce, suite à la correction des productions écrites des élèves.

Dans le contexte tunisien, le choix de l'enseignant portera en partie sur les difficultés spécifiques liées aux différences entre le français et l'arabe. Il peut ensuite dialoguer avec les élèves par rapport à des erreurs fréquentes et commises par un grand nombre d'élèves pour les amener à réfléchir sur les raisons qui ont mené à l'erreur, pour trouver la règle ou

le raisonnement systématique qui a conduit à une application fautive. Les élèves vont apprendre à identifier, à comparer et à chercher des analogies et apprendre ainsi des stratégies d'apprentissage qui portent dans ce contexte sur un apprentissage à partir des propres erreurs. Certaines des propositions didactiques comparatives qui vont suivre, notamment celles qui concernent l'orthographe, vont donner des exemples et des idées dans ce sens.

En ce qui concerne les corrections des erreurs, il est probablement important que l'enseignant différencie les erreurs selon différents critères qui peuvent avoir une influence sur la mise en place d'une éventuelle correction.

En général, les élèves ne sont pas habitués à analyser leurs propres erreurs, il y a donc déjà un travail de base à faire par rapport aux attitudes des élèves face à leurs erreurs. Une approche métacognitive¹ par rapport aux erreurs pourrait aider les élèves à progresser dans leur apprentissage. Les élèves apprennent à réfléchir par rapport aux erreurs, mais il faut qu'ils apprennent également à s'interroger par rapport à leurs connaissances, ce qui peut les valoriser. On peut proposer une recherche d'erreurs dans un devoir dans lequel les erreurs ne sont pas soulignées et c'est aux pairs qu'il revient de détecter les erreurs. Les élèves se rendent d'ailleurs bien souvent compte des erreurs des autres, beaucoup plus facilement que de leurs propres erreurs.

Cependant, comme l'exprime bien Astolfi(1997), l'enseignant ne peut que proposer et offrir des informations, des connaissances, des explications, mais il ne peut pas apprendre à la place des élèves. Il doit être conscient que c'est l'élève qui traitera les informations à sa manière, qui apprendra peut-être rapidement ou bien moins rapidement, qui arrivera à intégrer certaines règles plus ou moins vite pour arriver à réduire certaines erreurs avec plus ou moins d'efficacité. L'enseignant peut, à la limite, influencer et guider l'apprentissage, mais il ne peut pas le diriger. C'est ainsi que peut s'expliquer le succès très variable et différent d'un apprentissage de différents apprenants ayant fréquenté le même

¹ Il s'agit d'un néologisme utilisé dans des recherches actuelles. La métacognition recouvre un corpus de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. Flavel (1979) propose la définition suivante : « la métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs résultats. Cette connaissance peut englober les informations ou données pertinentes pour l'apprentissage considéré. Mais la métacognition se rapporte également au contrôle actif, à la régulation de ces processus, en fonction de la tâche cognitive en cours. »

cours de langue avec le même enseignant. Ainsi, l'objectif de l'enseignant doit être de trouver un large éventail d'explications, de réflexions et d'informations afin de créer un climat motivant et faciliter au maximum l'apprentissage de sa matière au plus grand nombre possible d'élèves. C'est dans ce contexte que nous voyons la place d'un enseignement bilingue qui offre des possibilités supplémentaires d'élargir l'éventail des approches didactiques, pour pouvoir fournir des explications et des réflexions supplémentaires aux élèves d'un point de vue qui leur est inconsciemment familier, de les valoriser par rapport à leurs connaissances déjà acquises et de les motiver ainsi par rapport à l'apprentissage de l'orthographe française.

Nous ne pensons pas qu'une approche bilingue puisse être appliquée pendant tous les cours de toute l'année scolaire, mais elle devrait plutôt compléter ponctuellement et éventuellement régulièrement l'enseignement de l'orthographe.

Afin de concrétiser les réflexions théoriques et de construire ainsi des ponts entre la théorie et la pratique, ce qui nous semble un élément trop souvent négligé mais absolument nécessaire pour le développement constructif de la didactique, nous proposerons les concrets d'un travail contrastif.

Dans le contexte d'un enseignement scolaire, il semble déjà important de travailler à partir d'une analyse concrète. L'enseignant devrait donc d'abord faire le constat de la situation, analyser pour un groupe spécifique les catégories d'erreurs et leur fréquence ainsi que la nature des différentes erreurs, pour pouvoir ensuite décider des différentes interventions possibles. Les erreurs, leur nature et leur fréquence constituent dans cette démarche le point de départ d'un enseignement adapté à une situation et à un public spécifique.

Dans le contexte tunisien, le module de contrôle intervient au début de l'année scolaire pour évaluer et consolider les prérequis des élèves. C'est l'occasion pour détecter les erreurs des élèves et programmer un travail susceptible d'améliorer leurs compétences orthographiques. Des activités réflexives sont proposées aux élèves à partir des erreurs qu'ils ont produites eux-mêmes.

Pendant ce module, l'enseignant peut proposer des dictées ou un travail de production écrite. Cette évaluation sera l'occasion pour l'enseignant pour mettre le doigt sur les dysfonctionnements. Une classification des erreurs sera élaborée. Cette classification tiendra compte des trois niveaux : la correspondance phonème-graphème, l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale.

A partir de cette classification, l'enseignant aura à éclaircir certains points qui sont encore flous pour les élèves. Ainsi l'autonomie du code écrit par rapport à l'oral est l'une des notions primordiales qui nécessite une réflexion. La distinction langue orale / langue écrite est « capitale puisque c'est la forme écrite de la langue qui pose problème. Il s'agit de faire découvrir le changement de code qui s'installe lorsque l'on passe de l'oral à l'écrit, et de couper la continuité qui s'est installée lors de l'apprentissage de la lecture (où l'idée d'un écrit qui n'est là que pour reproduire l'oral, sans disposer d'aucune autonomie, s'est installée à la faveur de l'apprentissage des correspondances). » (Ghislaine Haas et Danièle Lorrot, 1996, p.166)

CHAPITRE 4

MODÈLE D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE

Introduction

Dans ce chapitre, centré sur la proposition d'une séquence didactique, nous essayerons de présenter un travail qui obéit à une cohérence méthodologique pouvant se définir à l'aide d'une exigence : faire référence à une pratique effective de « terrain » et à des éléments théoriques explicites. En effet, ce dispositif, inspiré de plusieurs recherches sur l'acquisition de l'orthographe (Angoujard, 1994 ; Jaffré, 1992, 1999 ; Lorrot, 1998 ; Haas, 2002 ; Cogis, 2005 ; Manesse, 2007 ; Morin, 2005) est aussi le fruit d'une expérience que nous avons réalisée dans le cadre de notre travail en classe avec les élèves de la première année secondaire. Le but essentiel de cette expérience était d'améliorer la qualité du français écrit des élèves que nous avons en charge car les difficultés orthographiques étaient telles chez un nombre important d'élèves que la non-maîtrise de la langue écrite était souvent directement associée à leur redoublement.

Cette expérience n'a pas été soumise à une méthodologie bien précise (prétest et post-test, population ciblée, instruments de mesure, modalités de passation), mais en la soumettant à l'épreuve, nous avons pu mettre en évidence quelques résultats positifs et significatifs. Nous avons voulu présenter ce travail, qui n'est qu'un exemple parmi d'autres, dans le but d'apporter notre contribution au vaste chantier d'amélioration des compétences orthographiques des élèves. Le travail se fait au cadre d'une séquence didactique. Mais rappelons d'abord qu'une séquence didactique est « un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement »(Legendre, 1993, p. 1152)

Ce modèle comprend trois principaux temps : la planification, la réalisation et l'intégration. La planification inclut la définition des objectifs linguistiques. Le choix de ces objectifs se fait surtout en fonction des lacunes détectées dans les productions écrites. Le temps de la réalisation sert surtout à l'exploitation de l'œuvre intégrale et aux activités linguistiques en rapport avec des faits orthographiques bien précis. Pendant l'intégration, les élèves s'approprient, organisent et structurent leurs nouvelles connaissances sur l'orthographe.

1. Déroulement de la séquence

La répartition des contenus de la séquence prendra en compte les présupposés décrits tout au long de notre travail, à savoir :

- l'articulation de l'activité de lecture à celle de l'orthographe : observation des faits orthographiques dans le texte ;
- l'encouragement à des activités métalinguistiques
- le respect d'une progression qui tient compte des capacités des élèves.

1.1. Le texte

Nous sommes en séquence de lecture intégrale d'un roman (de collection « folio junior») : *Le petit Chose* d'Alphonse Daudet. Une spécificité du roman nous apparaît en même temps comme un moyen de travailler la langue. Il se trouve en effet que le roman est une biographie. En ouverture du texte « Je suis né le 13 mai 18... », des passés composés prennent place et traversent tout le texte, ce qui peut encourager à étudier l'accord du participe passé, par exemple. Le choix de cette solution tient au fait qu'il n'y a rien de plus efficace que de faire réfléchir les élèves sur des faits linguistiques en situation. Et c'est bien le passage par un texte littéraire approché dans son sens, décortiqué à travers ses effets et matériaux qui a permis cette nouvelle appréhension.

Le texte peut être étudié intégralement ou scindé en plusieurs parties en fonction soit de sa longueur, soit de sa difficulté ou encore des objectifs de l'enseignant. Nous n'avons pas choisi *Le petit chose* parce que nous y voyions seulement une occasion d'étudier en classe des faits orthographiques mais parce que l'œuvre, sa construction, ses personnages, sa portée humaniste nous semblaient susceptibles d'enrichir et la culture et la réflexion des élèves. Sur le plan thématique, nous avons privilégié la relation affective du narrateur à sa famille, aux autres plus généralement, l'évocation de moments de bonheur mais aussi de moments plus difficiles ; notre souci a été de permettre aux élèves de lire dans la littérature les échos de leur vie, de leur perception de la vie, non pour les conduire forcément à l'identification mais plutôt à la distance qu'imposent des contextes différents. L'œuvre choisie se prête particulièrement à cette démarche. Le récit réaliste qu'elle produit a des caractéristiques qui en facilitent la lecture. Que cela concerne les thèmes qui créent une familiarité avec les lecteurs ou les références à des rythmes et des lieux connus (la classe, la récréation, le dortoir, etc.). Les élèves peuvent ainsi entrer en lecture personnelle, sans obstacle culturel.

En plus de ces raisons nous évoquons le fait que les thèmes de l'œuvre se rapprochent des thèmes privilégiés dans le programme de français de la première année secondaire : « scènes de vie en France » et « raisons et émotions »¹.

1.2. Les objectifs

Nous retenons les objectifs assignés à la lecture d'œuvres intégrales par les instructions méthodologiques de 2003/2004 :

- susciter le désir de lire
- développer la lecture en autonomie
- enrichir la culture de l'élève
- aider l'élève à construire sa personnalité en développant ses goûts et en exerçant son esprit critique.

Nous ajoutons à ces objectifs un autre non moins important : l'acquisition des compétences orthographiques en situation.

1.3. L'organisation de la séance

L'exploitation des textes prend des formes différentes et propose divers moments à la fois récurrents et adaptés pour répondre aux objectifs. Ils proposent des activités de lecture ainsi que d'autres visant l'orthographe.

La lecture vise la compréhension des textes. Elle peut prendre deux formes différentes qui dépendent de l'objectif de l'enseignant.

Lecture à haute voix

La lecture du texte est le fait de l'enseignant car elle permet aux élèves de se familiariser avec les spécificités de la langue et d'en prendre la dimension orale : articulation et prononciation, accentuation, rythme. Les élèves peuvent avoir sous les yeux une version du texte.

La lecture des élèves est possible une fois que la compréhension du texte est travaillée. Cette lecture peut se faire de différentes manières en fonction de l'objectif de l'enseignant :

- lecture au fil du texte pour améliorer la prononciation, le phrasé, le rythme, etc. ;
- lecture effectuée par des élèves volontaires ;

¹*Communiquer en Français*, manuel de l'élève en 1^{ère} année secondaire, Tunis, CNP, 2005.

– lecture « théâtralisée » du texte : les élèves jouent le rôle des personnages comme on lirait une pièce de théâtre de façon à restituer le sens du texte et la vie de la langue.

Lecture silencieuse

Elle est faite par les élèves qui découvrent le texte. Outre le texte, ils disposent d'une fiche où seront mentionnés les mots jugés difficiles.

Compréhension

L'exploitation peut être orale. Dans ce cas, elle intervient au terme de la lecture et peut prendre des formes différentes :

- l'enseignant questionne oralement les élèves afin de voir s'ils ont perçu le sens du texte.
- les élèves donnent leur première compréhension du texte mais peuvent aussi indiquer les points qui leur sont obscurs, les questions qu'ils se posent

L'exploitation écrite est aussi envisageable. Une fois le texte lu silencieusement, un questionnaire est distribué ; les élèves répondent. Cette activité silencieuse et individuelle est ensuite reprise à l'oral et collectivement.

1.4. Travail sur la langue

Il s'agit de faire acquérir un stock lexical et/ou développer celui qui est déjà acquis. L'orthographe des mots peut être abordée de manières diverses:

- lors des échanges menés oralement avec les élèves ; l'accès au sens des mots est facilité par la mise en situation et le contexte.
- pout fixer les apprentissages et faciliter la mémorisation, les élèves vont garder une trace écrite des mots jugés difficiles afin de les mémoriser.
- des remarques grammaticales sont données lors des explications concernant le sens du texte. Cette contextualisation a pour but de servir à la compréhension immédiate du texte mais peut aussi faciliter l'apprentissage et la mémorisation.

La deuxième phase du travail concerne l'acquisition effective des compétences orthographiques. Pour ce faire, le travail que nous proposons est un exercice, dans lequel on peut voir une variante de l'autodictée, et qui me semble du plus haut intérêt parce qu'il associe, sur une courte durée, la lecture, l'étude des régularités de la langue, la mémorisation puis enfin l'écriture. Or, c'est de la synergie de ces différentes composantes qu'en définitive l'acquisition de l'orthographe dépend, et c'est ainsi dans la confluence de

ces dernières à un moment donné, que nous présentons l'efficacité de cet exercice que nous nommerons reconstitution d'un texte. N'ayant pas encore eu le loisir de le proposer plus de deux fois, nous n'avons pas à ce jour d'idées très nettes sur ses effets à long terme. Trois temps sont distingués: la proposition d'une œuvre intégrale à lire au début de chaque trimestre, le choix d'un passage assez court renfermant les faits orthographiques programmés chaque semaine fournit d'abord l'occasion de lire en tenant compte des liaisons, de classer un ou plusieurs types de mots rencontrés et d'analyser les formes que la syntaxe détermine ; puis, un temps de relecture silencieuse est laissé afin de mémoriser le texte ; enfin, on substitue au texte entier son équivalent lacunaire, élaboré en fonction des mots et des règles à repérer, pour qu'en quelques minutes les élèves en restituent l'intégralité.

Demander aux élèves de lire au préalable en autonomie le roman est une phase primordiale même si la multiplication des personnages qui lance autant d'intrigues dans les premiers chapitres risque de constituer un frein dans le démarrage du roman. Pour aider les élèves à « rentrer » dans l'intrigue éclatée du début et favoriser ensuite la lecture personnelle de chacun avant une relecture collective, nous mettons donc en place quelques séances de lecture. Le premier chapitre (pp. 11-19) constitue une sorte de présentation du cadre spatio-temporel des personnages, son étude faciliterait la lecture de tout le roman. Mais puisque le but visé est l'étude des faits orthographiques mal maîtrisés par les élèves, il est pertinent de commencer cette étude dès le démarrage de la séquence.

Au stade où en sont les élèves de la première année soumis à l'évaluation, il est indispensable de consolider la connaissance des phonogrammes que les élèves ont acquis dans leur scolarité mais dont la transcription pose encore problèmes. Avant d'étudier les faits relevant de l'orthographe lexicale ou de l'orthographe grammaticale, nous proposons tout d'abord d'aplanir certaines difficultés en rapport avec la transcription de certains phonèmes. Il ne sert à rien d'imposer aux élèves un travail sur les faits orthographiques si la langue orale est la cause de ses difficultés. Lorsqu'un élève est sollicité pour écrire alors que ses difficultés de langue orale ne sont pas résolues, il n'est pas étonnant que celles-ci se répercutent lors de la mise en relation grapho-phonétique. Un élève qui ne fait pas la distinction entre des phonèmes proches comme par exemple dans le système consonantique, les phonèmes [p] et [b] ou [f] et [v] ou dans les phonèmes vocaliques : [ɔ]

et [œ], ne peut pas aller loin dans son apprentissage des faits orthographiques. Il est donc judicieux de travailler sur les paires minimales¹ pour aplanir les difficultés.

Ainsi dans le secteur consonantique, nous avons remarqué que la transcription du phonème [s] est mal maîtrisée par les élèves : 127 erreurs de ce genre (**grose* (pour *grosse*), **medecain*(pour *médecin*), **polise*(pour *police*), **ramacaiant*(pour *ramassaient*), etc.) sont relevées parmi les 1358 erreurs en relation avec l'aberration dans la représentation des sons.

Séance n°1

Difficultés : représentation graphique du son [s]

Nous avons choisi comme support le texte p. 11 de l'œuvre d'Alphonse Daudet : *Le petit Chose*, qui offre l'occasion pour faire des rappels, des investigations, des synthèses sur le phonème [s] et ses différentes réalisations.

Objectif : réinvestissement des lois de position du phonème [s] : s -ss -c -ç

Point de départ : erreurs récurrentes dans de nombreuses productions écrites

Le choix du phonème [s] comme objet d'étude dans cette séquence répond au souci d'aplanir l'une des difficultés majeures que rencontrent les élèves tunisiens dans leurs productions écrites. D'ailleurs, dans le contexte français, ce phonème représente l'une des difficultés orthographiques les plus fréquentes comme le témoigne les propos de Catach (1986, p. 161) : « Il ne fait aucun doute qu'il s'agit là d'un des secteurs graphiques les plus difficiles à dominer. »

Texte support (p.11) :

Je dois dire, pour *commencer*², que ma *naissance* ne porta pas bonheur à la maison *Eyssette*. La vieille Annou, notre cuisinière, m'a *souvent* conté depuis comme quoi mon père, en voyage à *ce* moment, *reçut* en même temps la nouvelle de mon apparition dans le monde et *celle* de la *disparition* d'un de *ses* clients de *Marseille*, qui lui emportait *plus* de quarante mille francs ; *si* bien que M. *Eyssette*, heureux et désolé du même coup, *se* demandait, comme l'autre, *s'il* devait pleurer pour la *disparition* du client de *Marseille*, ou rire pour l'heureuse arrivée du petit Daniel...il fallait pleurer, mon bon *monsieur Eyssette*, il fallait pleurer doublement.

¹ « Une paire minimale est composée de deux termes dont la différence de sens n'est due qu'à un seul trait de phonème, ce trait est dit **pertinent** ou **phonologique**. »(Pothier, 2005, p. 23)

² Les mots en italique sont l'objet d'étude dans la séquence

Communication entre pairs et réflexion métalinguistique

Faire de l'orthographe en première année secondaire, ce n'est pas répéter ce qui est déjà enseigné, mais c'est amener chaque élève à avoir un regard sur sa pratique orthographique. La réflexion orthographique est une méthode qui peut apporter des informations sur la « géographie procédurale » (Jaffré, 1999) des compétences dont dispose le sujet en orthographe, et les erreurs assorties des commentaires des sujets sont l'indice immédiat des problèmes que leur pose tel ou tel domaine linguistique. A travers ces réflexions, le sujet est amené à expliciter les chemins qu'emprunte sa réflexion, à verbaliser son raisonnement ou ses représentations.

Sur le plan pratique et s'agissant d'un travail sur le phonème [s], le texte renferme 18 mots où le son [s] est entendu en toute positions : au début (souvent, ce, celle, ses, si), à l'intervocalique (Eyssette). Mais il est aussi transcrit de différentes façons : s (monsieur), ss (naissance), c(naissance), ç(reçut), t+i+ voyelle (apparition).

La dictée à trou permet de relever les erreurs. Les propositions sont notées au tableau. L'enseignant gère les réponses en conduisant les élèves à la recherche de démarche pour trouver la bonne réponse, le but étant de déterminer comment ils font pour choisir la seule graphie possible et à quels raisonnements ils recourent pour être sûr de leur choix. C'est le moment où les élèves formulent les représentations qu'ils ont à propos de tel ou tel problème orthographique. Ils procèdent alors en recourant à une méthode fondée sur la comparaison oral/écrit, ils se servent des connaissances travaillées précédemment dans des activités de systématisation et des termes appartenant au métalangage.

Un travail de comparaison avec la langue arabe pourrait éclairer les élèves sur la spécificité de chaque langue. Ainsi si le phonème [s] est transcrit en arabe uniquement à l'aide de la lettre س « sin », la situation diffère dans le contexte français où ce phonème est transcrit de plusieurs façons. Le but de cette remarque est d'inciter les élèves à saisir les différences entre les deux systèmes pour ne pas tomber dans le piège de la généralisation.

Repères théoriques

Une fois les bonnes graphies trouvées, il est temps de doter les élèves d'une synthèse sur le phonème [s]. Nous avons choisi, à cette fin, de nous référer aux travaux de Nina Catach (1980) sur le pluri-système pour transposer un contenu scientifique et l'adapter au niveau des élèves.

-« naissance » et « Eyssette » ont besoin de deux « s » entre les deux voyelles pour faire le son [s]. Avec un seul « s » on obtient le son [z] comme dans « désolé » et « heureuse ».

-dans « commencer », « ce », « celle », le son[s] est obtenu par le graphème « c ». Rappelons ce que Catach (1980, p. 161) dit à ce propos : « le *c*, prononcé [k], était passé à[ts] puis[s] devant *e*, *i*. Il a continué à être noté *c*, ou *cc* (*accident*), *xc* (*excéder*), *sc* (*scientia*, *science*) d'abord devant toutes les voyelles (*scavoir*) puis, après l'adoption de la cédille, par *ç* devant *a*, *o*, *u*. »

Faire remarquer l'arbitraire de l'orthographe dans la plupart des cas. On peut dégager cependant quelques règles :

-entre deux voyelles, le son [s] ne peut s'orthographier « s » qui serait entendu [z] (exemples : poison, ciseaux, maison, museau, etc.)

-devant *a*, *o*, et *u*, le son[s], ne peut s'orthographier « c » que si on place une cédille au dessous de cette lettre sinon, il se prononce [k] (exemples : nous commençons, il commençait, j'ai reçu, etc.)

Rappelons que selon Catach (1980) les deux graphèmes *s* et *ss* ne se trouvent que dans 69% des occurrences, contre 26% pour *c/ç*, et 3.3% pour *t(+i)*.

Un rappel des principes organisateurs de l'orthographe française confronté à la réalité de l'écrit, présente dans les textes étudiés, a le mérite de structurer les connaissances orthographiques des élèves.

Ainsi les vingt-six lettres de l'alphabet ne sont pas utilisées simplement pour rendre compte de l'oral. Elles sont organisées dans le système en graphèmes, par exemple, ch dans *char* est un graphème ainsi que a et l. Certains graphèmes, bien que composés de la même lettre, n'ont pas la même fonction, ainsi le graphème s a-t-il une fonction phonogrammique dans *souvent* (relation entre le phonème[s] et le graphème s), une fonction morphologique verbale dans (tu) *bois* (indication redondante et régulière à l'écrit d'un verbe à la deuxième personne), une fonction lexicale dans (le) *bois* (relation entre une forme radicale et ses dérivés *boiserie...*), une fonction logogrammique dans (le) *bois* par opposition à *boit* (distinction visuelle des homophones).

Il est donc intéressant de procéder au regroupement des valeurs et fonctions des graphèmes les plus polyvalents comme le t, le s ou le e. Cette approche synthétique permet de faire le point et de mieux appréhender l'articulation entre les différents principes du système orthographique (Honvault, 1990)

Exercices de consolidation

Exercice 1 :

Par un mot de la même famille, justifiez la lettre c et la lettre t.

Prétentieux-ambitieux-superstitieux-factieux-soucieux-sententieux-disgracieux-
avaricieux-captieux-silencieux-capricieux-astucieux- malicieux-infectueux-spacieux

Exercice2 :

Donnez les noms en -tion correspondant à :

Éteindre-convaincre-distinguer-décevoir-maudire-affliger-décrire-corrompre-restreindre-
détruire-séduire

Exercice 3 : dictée (p. 178)

Ce ne fut qu'une apparition. Les longs cils se baissèrent presque tout de suite, les yeux noirs disparurent ; et je n'eus plus à côté de moi que Mlle Pierrote.

Séance n°2

Difficultés orthographiques : l'accord de « tout »

Dans le secteur de l'orthographe grammaticale, nous avons choisi des textes comme support pour un travail de réflexion sur certains faits orthographiques qui représentent des difficultés pour les élèves enquêtés. Le texte p.15, par exemple, offre l'occasion pour revoir l'accord de « tout ».

Objectif : maîtriser l'accord de « tout »

Point de départ : erreurs récurrentes dans de nombreuses productions écrites. 105 erreurs sur la transcription de « tout » sont détectées dans les productions analysées.

Texte support (p.15):

*Malheureusement, si Rouget imitait le cri des sauvages très bien, il savait encore mieux dire les gros mots d'enfants de la rue et jurer le nom Notre -Seigneur. **Tout** en jouant, j'appris à faire comme lui, et un jour, en pleine table, un formidable juron m'échappa je ne sais comment. Consternation générale ! « Qui t'a appris cela ? Où l'a tu entendu ? » Ce fut un événement. M. Eyssette parla **tout** de suite de me mettre dans une maison de correction : mon grand frère l'abbé dit qu'avant **toute** chose on devait m'envoyer à confesse, puisque j'avais l'âge de raison. On me mena à confesse. Grande affaire ! Il fallait ramasser dans **tous** les coins de ma conscience un tas de vieux péchés qui traînaient là depuis sept ans. je ne*

dormis pas de deux nuits ; c'est qu'il y en avait toute une panerée de ces diables de péchés ; j'avais mis les plus petits dessus, mais c'est égal, les autres se voyaient, et lorsque, agenouillé dans la petite armoire de chêne, il fallait montrer tout cela au curé des Récollets, je crus que je mourrais de peur et de confusion...

Communication entre pairs et réflexion métalinguistique

Le choix de ce fait de langue n'est pas fortuit, il est fondé sur les résultats de l'enquête réalisée auprès des élèves de la première année de l'enseignement secondaire. Ce fait orthographique est l'objet d'un enseignement en 9^{ème} année de base, pourtant les erreurs persistent : le nombre d'erreurs de transcription de [tu] s'élève à 105 parmi les 1956 erreurs d'orthographe grammaticale relevées dans les copies collectées, ce qui représente 5.36% : calque sur la langue maternelle en ce qui concerne la mauvaise représentation de la catégorie grammaticale (exemple : **tous les fenêtres* est calqué sur le modèle arabe où le genre de *fenêtre* est masculin : *شبابك* ou encore * *tous les choses* où *chose* est perçu comme un nom masculin comme en arabe : *شيء*), surgénéralisation de l'emploi de -s chaque fois que le pluriel est ressenti (exemple : **toutes la famille*)...

La « règle » apprise naguère mécaniquement: *tout* peut être : adjectif qualificatif (*toute la nuit*), pronom (*regardez tous*), adverbe (*tout entière*), nom (*le tout*), locution adverbiale (*c'est tout à fait cela*), locution conjonctive (*tout comme*), locution adverbiale (*tout d'abord*)... refait alors surface peu à peu d'elle-même dans l'esprit et la bouche des élèves, mais ils la perçoivent cette fois non plus abstraitement mais contextualisée et facilement repérable. Quelques manipulations (« toute chose », « tous les coins », « tout en jouant »,) permettent de réactiver et de recadrer la suite de la règle apprise. Le passage par les représentations des élèves à propos de ce fait de langue devient obligé. Faire émerger ces représentations est une première étape. Il s'agit par exemple d'évoquer l'équivalent de [tu] en arabe qui est *كُل* « *kol* »: forme invariable qui ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le nom qu'elle accompagne.

Français

arabe

Tout garçon

« kol waladou » *كُل ولد*

toute fille

« kol bintou » *كُل بنت*

Tous les garçons

« kol alawladou » *كُل الاولاد*

Toutes les filles

« kol albanatou » *كُل البنات*

Ce décalage entre les deux langues est de nature à créer une confusion dans l'esprit de l'élève tunisien qui n'est pas encore conscient de la spécificité du code français. Installer une réflexion orthographique permet d'éclairer le chemin devant ces élèves indécis devant ce fait de langue. On pourrait évoquer, par exemple, le fait que dans *toute* ou *tous* dans *ils sont tous là*, les lettres finales sont prononcées, ce qui par conséquent facilitera la tâche de l'élève.

Repères théoriques

Tout a des constructions différentes selon le cas :

-*Tout*, adjectif pluriel

Lorsqu'il exprime la totalité, il est ordinairement suivi d'un article, d'un démonstratif ou d'un possessif : *Elle a mangé tout un gâteau, tout le gâteau, tous les gâteaux.*

Tous les hommes, tous ces hommes, tous mes hommes, ont droit à la vie.

Tout adjectif singulier, il signifie alors :

lorsqu'il est distributif (c'est-à-dire que l'on considère en particulier les divers éléments d'un ensemble), il suffit comme déterminant : *tout homme raisonnable sait cela*¹

- a) Chaque, n'importe quel (sans article, ni adjectif démonstratif, ni adjectif possessif)

Tout homme a droit à la vie.

- b) Seul, seule, dans certaines expressions encore vivantes :

Pour tout salaire, pour toute récompense.

C'est tout mon bagage.

C'est tout ce que je sais

- c) *Tout* entier –*tout* est alors généralement suivi de l'article défini, ou indéfini, ou du démonstratif, ou du possessif :

Toute la ville en parle-vous avez scandalisé toute une ville, toute cette ville.

Tout pronom

Au singulier, *tout* signifie :

La totalité : *Voici dix kilos de pommes ; prenez tout, si vous voulez.*

¹ Exemple tiré de l'ouvrage : *Nouvelle grammaire française* de Maurice Grevisse et André Goosse, 1989.

Au pluriel tous signifie :

Les êtres ou les choses dont il s'agit, sans exception.

Tous répondront oui- Ces livres sont tous pour vous.

Tout adverbe

Tout s'emploie au sens de tout à fait, et reste invariable :

Ils sont tout contents-Ils étaient tout feu tout flammes-Une robe tout laine.

Devant un adjectif féminin commençant par une consonne ou un h aspiré, l'accord se fait :

Elle est toute contente, elles sont toutes contentes, toutes honteuses.

Mais devant un adjectif féminin commençant par une voyelle ou un h muet, l'accord est facultatif :

Elle est toute étonnée, toute heureuse ; tout étonnée, tout heureuse.

Si tout est suivi d'un nom abstrait, il s'accorde avec le nom.

Il est toute bravoure, toute bonté.

Exercices de consolidation

Exercice 1

Complétez les phrases suivantes par « tout » que vous accorderez convenablement :

a-*La nuit, ... les chats sont gris.*

b-*Ces demoiselles sont ...heureuses d'entamer une carrière de conductrices de travaux.*

c- *La peau de Pascal est ... hâlée par le soleil.*

d- *Au dix-neuvième siècle, les mineurs travaillaient dans des conditions très difficiles. ...étaient exposés à des problèmes de santé.*

e-*Le portier a exposé de très belles poteries devant lesquelles les touristes étaient ...émerveillés.*

f- *...les enfants sont rentrés en parfaite santé.*

g-*Les guides de haute montagne exercent un métier difficile. ...sont exposés à des situations dangereuses.*

h- *Il dort...près des brebis.*

i-...la tâche a été réalisée avec soin.

j-L'hôtesse de l'air est gentille avec ...les passagers. Elle fait de son mieux pour satisfaire...les demandes.

Exercice 2

Dictée

« Tous ces parfums, toutes ces savonnettes sont de premier choix. Je vends tout à un euro. Approchez, messieurs, dames, approchez tous. J'achète aussi tout ce que vous voulez revendre. »

Tout étonnée mais également toute contente d'être là, Marie s'éloigne du bonimenteur en grignotant de tout petits bonbons à la menthe.

Séance n°3

Difficultés : l'accord du participe passé

Objectif : maîtriser l'accord du participe passé

Point de départ : erreurs récurrentes dans de nombreuses productions écrites

Texte support (p. 33):

On trouve dans les vieux missels de naïves enluminures, où la Dame des sept douleurs est **représentée** ayant sur chacune de ses joues une grande ride profonde, cicatrice divine que l'artiste a **mise** là pour nous dire : « Regardez comme elle a **pleuré** !... » Cette ride, -la ride des larmes- je jure que je l'ai **vue** sur le visage amaigri de Mme Eyssette, lorsqu'elle revint à Lyon, après avoir **enterré** son fils.

Communication entre pairs et réflexion métalinguistique

Le participe passé forme avec l'auxiliaire un temps composé. Utilisé avec l'auxiliaire « avoir », le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet. Il s'accorde avec le complément d'objet direct seulement quand ce dernier est placé avant :

-« mise » s'accorde avec le complément d'objet direct « que » représentant « cicatrice divine », féminin singulier.

-« vue » s'accorde avec le complément d'objet direct « l' » représentant « cette ride », féminin singulier.

- Utilisés avec l'auxiliaire avoir, « pleuré » et « enterré » ne s'accordent pas avec le sujet « elle ».

Utilisé avec l'auxiliaire « être », le participe passé s'accorde avec le sujet du verbe : ainsi « représentée » s'accorde avec « la Dame », féminin singulier.

Repères théoriques¹

a) Le participe passé employé seul, comme verbe ou comme adjectif (épithète, attribut ou apposé), s'accorde en genre et en nombre avec le nom :

Un ami dévoué, des serviteurs dévoués

Une mère dévouée, des infirmières dévouées

Sont invariables :

-les locutions figées du style juridique :

Lu et approuvé ; vu;

-les participes suivants, lorsqu'ils précèdent un nom : approuvé, attendu, certifié, communiqué, étant donné, excepté, lu, supposé, vu ; et les locutions "y compris", "mis à part" :

Vu les conséquences ; entendu les témoins ; passé les frontières ; étant donné la situation ; y compris les femmes et les petits enfants ; mis à part ces opinions...

Mais s'ils suivent le nom, ils redeviennent variables et s'accordent :

Les témoins entendus ; la frontière passée; ces opinions mises à part...

Remarque : le cas de ci-inclus, ci-joint, ci-annexé est d'emploi plus délicat :

-Ils sont invariables en tête de phrase, ou précèdent immédiatement un nom sans article :

Ci-joint (ci-inclus, ci-annexé) une quittance;

Vous trouverez ci-joint copie de cette lettre;

-Ils sont variables quand ils suivent le nom, ou quand ils le précèdent (et que le dit nom est précédé d'un article ou d'un numéral) :

¹ Le contenu de ce travail est emprunté à Grevisse M. et Goosse A., *Nouvelle grammaire française*, Paris, Duculot, 1989 et à Bonnard, H., *Code du français courant*, Paris, Magnard, 1986.

Copies ci-jointes

Vous trouverez ci-jointes les copies du projet.

b) Le participe passé employé avec l'auxiliaire être

Le participe passé des verbes conjugués avec être s'accorde en genre et en nombre avec le sujet :

Elles seront punies pour ce mensonge;

Elle était partie depuis trois semaines.

Pour **les verbes pronominaux**, il est nécessaire de distinguer les 4 nuances

1) Dans les pronominaux de sens passif, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet :

Les légumes se sont vendus cher

2) Dans les pronominaux de sens réfléchi et de sens réciproque, le pronom personnel complément est un vrai **c.o.d.** et l'auxiliaire être a valeur d'auxiliaire avoir ; donc accord avec ce **c.o.d.** placé devant le verbe :

Elle s'est blessée (réfléchi= elle a blessé s')

Ils se sont battus (réciproque = ils ont battu se)

Remarque sur le sens réfléchi

-Bien cerner le c.o.d. (et sa place)

Elle s'est coupée (elle a coupé s'; placé devant, accord);

Elle s'est coupé le doigt (c.o.d. placé derrière, pas d'accord)

Ils se sont assurés contre le vol- ils se sont assuré les services d'un gardien...

Remarque sur le sens réciproque

-Bien cerner le c.o.d et sa place

Elles se sont disputées - *Elles se sont disputé la victoire-*

-Bien distinguer le vrai c.o.d

Ils se sont aimés – *Ils se sont plu*

Elles se sont saluées - *elles se sont souri*

Pour les impersonnels à auxiliaire être, le participe reste invariable :

Il est arrivé une catastrophe;

Il était tombé des grêlons.

Avec nous (solennel=je) et vous (pluriel de politesse), le participe reste au singulier :

*Nous sommes **convaincu** de son innocence ;*

*Vous êtes **prié** de venir.*

c) Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

-S'il n'y a pas de c.o.d., il n'y a pas d'accord :

Elles ont mangé ; elles avaient rougi ; elles auront déçu.

-S'il y a un c.o.d., mais après le verbe, pas d'accord non plus :

Elles ont mangé des cerises ; elles auront déçu nos espoirs.

- Si le c.o.d. est avant le verbe, il y a accord avec le dit c.o.d.

*Quels fruits as-tu **achetés** ?*

*Quelle belle exposition j'ai **vue***

*Voyez les dégâts qu'a **provoqués** l'inondation*

Remarques

-Avec le pronom personnel "le" ayant le sens neutre de "cela", il n'y a pas d'accord

*Elle a remporté la victoire, comme je l'avais **espéré** (l' = cela)*

-Avec un infinitif qui suit, il n'y a pas d'accord

*Je les ai **envoyé** chercher;*

*Voilà la route qu'on m'a **dit** être la plus courte;*

*Cette maison, je l'ai **vu** construire.*

Occurrences orthographiques problématiques

A partir des données recueillies, nous avons constaté, que lorsque le scripteur est impliqué dans son écrit, comme c'est précisément le cas ici où il est appelé à évoquer un souvenir le touchant de près, c'est-à-dire qu'il est le sujet énonciateur qui régit la flexion du verbe, qu'il ya souvent un renvoi au genre sexué de l'énonciateur : « *J'ai restée seul dans la*

maison » (copie n°4) est écrit par une fille. Le participe passé en « é » est ainsi perçu comme une forme adjectivale, et accordé comme tel avec le mot auquel il se rapporte. Brissaud (1999) a montré que les élèves du collège cherchent majoritairement à accorder la forme verbale en « é » avec le sujet de la phrase

Exercices de consolidation

1) Faire l'accord du participe passé si cela est nécessaire :

- Mariane a (*promener*) son chien au bois de Boulogne.
- Mariane s'est (*promener*) le long de la mer.
- L'infirmière a (*soigner*) le malade de la chambre 23.
- Elle avait une angine ; elle s'est (*soigner*) à l'homéopathie.
- Elle a (*inscrire*) ses enfants dans une école bilingue.
- Nous nous sommes (*inscrire*) à un cours de yoga.
- J'ai (*couper*) le rôti en tranches fines.
- Amélie s'est (*couper*) en épluchant les carottes.
- Amélie s'est (*couper*) le doigt en ouvrant une boîte de conserve.
- Il avait (*mettre*) ses pantoufles en rentrant.
- La chatte s'était (*mettre*) au soleil derrière le vitre.
- Joséphine s'était (*mettre*) un ruban rose dans les cheveux.
- J'ai (*laver*) mon chandail à l'eau tiède.
- Les campeurs se sont (*laver*) dans l'eau du torrent
- Est-ce que les enfants se sont (*laver*) les mains avant de goûter ?
- Etant fâchés, Pierre et Paul ne se sont pas (*parler*) pendant plusieurs mois.
- Pendant les vacances, nous nous sommes pas (*écrire*) mais nous nous sommes (*téléphoner*) assez souvent.

2) Employer le passé composé dans le passage suivant :

Nous (passer) devant la véranda. Le lustre (être allumé) dans le salon où le propriétaire me (recevoir) quand je (louer) la chambre pour un mois. Nous (faire) le tour

du pavillon. Je (ouvrir) la porte de derrière et nous (monter) l'escalier de service. La chambre (être) au premier étage, au fond d'un couloir.

Sylvia (s'asseoir) sur le vieux fauteuil de cuir. Elle ne (ôter) pas son manteau. Elle (regarder) autour d'elle comme si elle (vouloir) s'habituer au décor. Les deux fenêtres qui (donner) sur le jardin (être protégé) par deux rideaux noirs. Un papier peint aux motifs roses (recouvrir) les murs. Je (être assis) sur le rebord du lit. Je (attendre) qu'elle (parler).

D'après P. Modiano, *Dimanche d'août*, Gallimard.

Séance n°4 :

Difficultés : le pluriel des noms

Objectif : maitriser la notion du pluriel

Point de départ : erreurs récurrentes dans de nombreuses productions écrites, au total nous avons relevé 164 erreurs en rapport avec le pluriel des noms.

Texte support (p. 36) :

Du reste ce fragment de ma vie que je passe sous silence, le lecteur ne perdra rien à ne pas le connaître. C'est toujours la même chanson, des larmes et de la misère ! les affaires qui ne vont pas, des loyers en retard, des créanciers qui font des scènes, les diamants de la mère vendus, l'argenterie au Mont-de piété, les draps de lit qui ont des trous, les pantalons qui ont des pièces, des privations de toutes sortes, des humiliations de tous les jours, l'éternel « comment ferons nous demain ? », le coup de sonnette isolent des huissiers, le concierge qui sourit quand on passe, et puis les emprunts et puis les protêts, et puis....et puis.....

Communication entre pairs et réflexion métalinguistique

Durant cette étape, l'enseignant peut amener les élèves à s'engager dans une réflexion métalinguistique. Dans cette perspective, la confrontation avec autrui et avec deux systèmes linguistiques, l'arabe et le français, jouent un rôle déterminant dans son appropriation de l'orthographe. Ainsi, l'enseignant peut amorcer le dialogue en évoquant les différences saillantes entre la morphologie française et celle de l'arabe. Les élèves tunisiens commettent des erreurs orthographiques en rapport avec la zone des morphogrammes, ces marques silencieuses à l'oral mais qu'il faut cependant noter à l'écrit dans le système français, contrairement à ce qu'ils ont appris dans leur langue maternelle où les marques du pluriel, par exemple, sont manifestes à l'écrit et à l'oral :

Exemple : « *tiflou* » ظفل [tiflu] (singulier masculin) → « *atfalou* » أطفال [atfa:lo] (pluriel)

De plus, en arabe, certains mots au singulier ont une valeur de pluriel. C'est l'exemple de **son cheveu noir* شعرة سود (ses cheveux sont noirs), erreur fréquente rencontrée dans les copies d'élèves.

Ce type d'erreur incite l'enseignant à se poser la question : peut-il y avoir réellement apprentissage tant que subsistent les représentations initiales erronées ? La réponse est bien évidemment : non ! L'élève reviendra systématiquement sur son modèle de représentation initiale. C'est donc là tout l'enjeu de la démarche comparative des deux langues : mettre les langues en comparaison pour pouvoir expliciter et dégager les critères différents de fonctionnement propres à chacune.

Repères théoriques

a) **Règle générale** : Pour faire le pluriel d'un mot, **singulier + s(non prononcé)**. Ex. *un enfant* → *des enfants*

. *Certains noms sont employés uniquement au pluriel : *les environs, les moeurs, les gens etc..*

b) Cas particuliers :

-Les noms terminés par: **-s, -z, -x**, ne changent pas Ex. *pays, gaz, voix*

- Les noms/adj. terminés par : **-eau, -au, -eu**, font le pluriel en **-x** Ex. *un bateau* → *des bateaux* / *un cheveu* → *des cheveux* / *un tuyau* → *des tuyaux* / *nouveau* → *nouveaux*. *
Mais : *un pneu* → *des pneus*.

- Sept mots terminés par **-ou** font le pluriel en **-x** : *bijou, caillou, chou, hibou, genou, joujou, pou*

- Quelques noms terminés par **-ail** → **aux** Ex. *travail* → *travaux* / *corail* → *coraux* / *email* → *émaux* / *vitrail* → *vitraux*.

-Quelques noms/adjs. terminés par **-al** → **aux** Ex. *national* → *nationaux* / *animal* → *animaux* / *cheval* → *chevaux* / *régional* → *régionaux* / *journal* → *journaux* / *hôpital* → *hôpitaux*.

* D'autres suivent la règle générale : *bals / carnivals / festivals / récitals / finals / natals / banals*.

-Pluriels irréguliers : *oeil* → *yeux* / *jeune homme* → *jeunes gens* / *madame* → *mesdames* / *monsieur* → *messieurs* / *mademoiselle* → *mesdemoiselles* / *ciel* → *cieux*.

- Les noms propres ne prennent pas de « -s » Ex. Les Durand (M. et Mme Durand, la famille Durand)

* Les noms des artistes peuvent se mettre au pluriel pour désigner leurs œuvres, exemple : Il possède deux Picassos (deux tableaux de Picasso)

- Pluriel des mots composés :

· Verbe + nom → le verbe reste invariable, le nom prend le « s » Ex. *un ouvre-boîte* → *des ouvre-boîtes* ; *un porte – avion* → *des porte –avions*

*Mais : *un porte-monnaie* → *des porte-monnaie* / *un chasse-neige* → *des chasse- neige*.

· Nom + nom → les deux mots prennent le « s » *un chou- fleur* → *des choux-fleurs*.

*Mais : *un timbre-poste* → *des timbres- poste*

· Nom + adjectif → les deux mots prennent le « s » *un coffre – fort* → *des coffres – forts*

· Adjectif + nom → les deux mots prennent le « s » *un grand – père* → *des grands –pères*

· Adjectif + adjectif → *les deux mots prennent le « s »* *un sourd – muet* → *des sourds - muets*

Exercices de consolidation

Exercice 1

Mettez les noms suivants au pluriel :

Arsenal-récital-sou-bal-rail-talus-vœu-idéal-riz-poids-caillou-verrou-étai-chou-journal-hôpital-lapereau-hibou-flux-toux-fléau-voix-reflet-landau-palmier-blaireau

Exercice2 : dictée (p.126)

C'était dans les derniers jours de février ; il faisait encore très froid. Au dehors, un ciel gris, le vent, le grésil, les collines chauves, des prairies inondées, de longues rangées de vignes mortes ; au-dedans, des matelots ivres qui chantaient, de gros paysans qui dormaient la bouche ouverte comme des poissons morts, de petites vieilles avec leurs cabas, des enfants, des puces, des nourrices...

Séance n° 5

Difficultés : les lettres muettes

Objectif : maîtriser la transcription des termes renfermant des lettres muettes

Point de départ : erreurs récurrentes dans de nombreuses productions écrites. 237 erreurs relevant de ce genre sont relevées dans les copies analysées, vient en tête de ces erreurs la transcription erronée de « toujours » avec 23 occurrences.

Texte support (p. 59)

D'habitude nous allions à la Prairie, une grande pelouse qui s'étend comme un tapis au pied de la montagne, à une demie-lieue de la ville. Quelques gros châtaigniers, trois ou quatre guinguettes peintes en jaune, une source vive courant dans le vert, faisaient l'endroit charmant et gai pour l'œil... Les trois études s'y rendaient séparément ; une fois là on les réunissait sous la surveillance d'un seul maître qui était toujours moi. Mes deux collègues allaient se faire régaler par des grands dans les guinguettes voisines, et, comme on ne m'invitait jamais, je restais pour garder les élèves...Un dur métier dans ce bel endroit !

Communication entre pairs et réflexion métalinguistique

L'enseignant peut intervenir pour expliquer que l'orthographe française rend compte de la morphologie de la langue, en particulier par l'existence de lettres muettes en position terminale qui indiquent le lien entre les formes fléchies des mots (grand /grande) ou entre les mots simples et les formes dérivées (chat/chaton). C'est une langue qui recourt amplement aux marques muettes (grammaticales) pour apporter une plus grande signification à ses messages écrits : marques du nombre et des accords

Exemple : les filles parlent [lefijparl] / la fille parle [lafijparl]

Il peut par la même occasion évoquer la différence avec la langue arabe où la seule maîtrise de l'alphabet suffit au scripteur pour pouvoir transcrire correctement tout énoncé correctement prononcé. En effet, l'arabe est assez proche de la biunivocité graphème/phonème alors que le français s'en écarte. De ce fait, il serait préférable d'amener les élèves à être conscient de l'autonomie des deux codes linguistiques. Dans le cas échéant, l'existence, en français, de plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même phonème, de nombreux homophones hétérographes et de la morphographie muette serait une source de difficultés pour eux.

L'élève est alors placé dans une démarche active face à ce problème en devenant conscient de la relative autonomie du code écrit par rapport au code oral en français. Par conséquent, il est donc

nécessaire que l'image spécifique à chaque mot soit gravée dans la mémoire de l'élève (Makhlouf, Le gros, Marin, 2006), d'où la nécessité de pratiquer la lecture.

Repères théoriques

-« tapis » possède un « s » final que l'on entend dans « tapissier »

-« pied » possède un « p » final que l'on entend dans « piédestal »

-« gros » est un adjectif qualificatif qui s'accorde avec le nom auquel il se rapporte, « chataigniers » masculin pluriel. Le « s » final s'entend au féminin dans « grosse » où l'on a besoin de deux « s » entre deux voyelles pour obtenir le son[s].

- « charmant » est un adjectif qualificatif qui a pour fonction d'être attribut du cod « l'endroit », masculin singulier, avec lequel il s'accorde, Le « t » final s'entend au féminin dans « charmante ».

Exercices de consolidation

Exercice 1

A l'aide d'un mot de la même famille, justifiez la lettre en gras dans les mots suivants

Acrobatie-majestueux-partiel-contre-écorce-frein-diplomatie-insulaire-respect-
importun-rein-démocratie-populaire-minerai-numéraire-serein-baignade-seing-vain-corps-
étang-doigt-sangsu-pouls-corpulent

Exercice 2

Donnez quelques mots de la famille des mots suivants :

Main-bois-descendre-habit-flamme-somnolent-fulgurant-clément-urgent-corpulent

Exercice 3 : dictée (p. 256)

Quelques mois auparavant, si j'avais dû courir les rues dans un pareil accoutrement, je serais mort de honte ; mais, pour l'heure, j'avais bien d'autres hontes à fouetter, et les yeux des femmes pouvaient rire sur mon passage, ce n'était plus la même chose que du temps de mes caoutchoucs.

Conclusion sur la troisième partie

La sélection de contenus d'apprentissage puisés dans des savoirs de référence (notamment dans le champ théorique de l'orthographe) et l'identification de principes didactiques fondamentaux (décomposition des compétences, insertion d'éléments métacognitifs et lien avec la lecture) ont aidé à circonscrire une démarche d'enseignement de l'orthographe au lycée.

L'inscription de cette démarche dans le contexte du français langue étrangère est tributaire de la façon dont elle se réalise en présence d'un public cible bien déterminé (Miled, 1998). L'utilisation par l'enseignant des activités proposées et des objectifs auxquels elles sont corrélées ne peut se concevoir indépendamment de la réalité de la classe (niveau réel des élèves). Le canevas de la séquence, loin de servir de modèle d'enseignement fini, ne reflète en définitive qu'une composante de la transposition didactique qui, dans le cas de l'orthographe, se réalise en grande partie dans une dynamique de la classe.

A partir des contenus et des objectifs d'apprentissage ainsi que des types d'exercices proposés, il incombe à l'enseignant :

- de différencier son enseignement en adaptant le contenu à des situations fort disparates ;
- de pratiquer une « évaluation formative » (Allal, 1979), qui comprend une étape de vérification des pré-requis, sans la maîtrise desquels l'élève serait incapable de poursuivre l'apprentissage ultérieur ;
- de procéder à une hiérarchie des carences orthographiques à palier en tenant compte des erreurs orthographiques détectées dans les productions écrites des élèves ;
- de prévoir des moments d'interventions consécutives à des constats de difficultés orthographiques ;
- d'insérer une aide constante au moment des débats et réflexions en gérant des discussions destinées à la recherche des justifications de l'emploi de telle ou telle graphie.

Plusieurs remarques nous semblent ici nécessaires. Les conditions de la réalisation d'une telle proposition sont sujettes à réflexion. Il faut tenir compte de la contrainte de la situation scolaire : horaire imparti à l'enseignement du français, surcharge des autres matières, absence de salle spécialisée, contrainte du programme de français, etc. Néanmoins cette proposition nous semble valide et susceptible d'être adoptée par les enseignants - même si elle appelle à être améliorée - dans la mesure où, outre son efficacité, elle s'appuie sur des principes, nous semble-t-il, fondamentaux notamment :

l'insertion de l'activité linguistique dans des situations authentiques où l'orthographe prend son sens et où les élèves partent d'où ils sont, explicitent démarche et instruments, développent leurs propres recherches et l'aide mutuelle, s'appuient sur leurs propres difficultés... c'est-à-dire sur une entrée plus pédagogique que théorique ou en d'autres termes sur l'apprentissage plus que sur l'enseignement, sur l'appropriation plus que sur la transmission.

En proposant ce travail, nous avons voulu que « le cours d'orthographe change de signification pour s'associer non plus à la dictée ou à la faute, mais à la recherche, l'analyse, la discussion, la découverte de sa langue, et même, chez certains, à un attrait pour l'écriture et au plaisir de la connaissance » (Cogis, 2005, p. 371). En même temps, nous avons visé un objectif plus ambitieux, il s'agit surtout de donner l'occasion à nos élèves de lire d'une façon réfléchie.

Face à des élèves du secondaire apprenant une langue étrangère, il nous semble important de choisir une approche créative afin de les amener sans réticences à un tel exercice. En associant l'orthographe à la lecture, on place l'élève au cœur des apprentissages : il est celui qui construit ses savoirs, qui se confronte à ses erreurs, qui appréhende avec la classe et avec dynamisme les différents problèmes orthographiques. Grâce au groupe, l'élève peut construire individuellement et progressivement son orthographe et du même coup améliorer sa maîtrise de la langue écrite. La progression du travail n'est alors plus empruntée aux manuels mais est fonction des erreurs décelées dans les productions d'écrits.

Comme nous l'avons montré, la réflexion théorique par rapport à la langue sont nécessaire dans le cadre de l'enseignement /apprentissage de l'orthographe. Dans le contexte tunisien, une opportunité est offerte à l'élève tunisien du secondaire pour raisonner sur la langue française avec souplesse. Nous avons opté, dans notre proposition didactique, pour une confrontation des systèmes de langue en présence (l'arabe et le français) pour faciliter la tâche de raisonnement de l'élève tunisien. En effet, un élève tunisien du secondaire possède déjà dans au moins une langue des connaissances théoriques structurées et réfléchies plus ou moins solides. Comme la première langue est le seul repère possible, l'élève se réfère inconsciemment ou consciemment à celle-ci, comme le témoigne un certain nombre d'erreurs dans les productions recueillies de l'enquête.

La grande majorité des élèves tunisiens est confronté à au moins deux langues. Ils possèdent donc de bonnes connaissances dans au moins une langue.

La découverte de certaines différences et certains points communs peut éveiller leur curiosité et leur intérêt par rapport aux différentes langues ainsi que leur fonctionnement. On peut ainsi construire au moins une partie de la motivation chez les élèves qui est difficile à construire et à transmettre et qui est pourtant nécessaire pour tout apprentissage fructueux. Même si le risque d'augmenter les emprunts et les interférences existe, nous pensons que le bénéfice d'un tel travail compense largement ce risque.

L'exemple d'une telle approche ne représente qu'un petit essai qui illustre comment on peut profiter des propriétés des différentes langues pour l'enseignement de l'orthographe. Il faudrait, cependant, mener des études plus approfondies afin de déterminer l'importance des différents points langagiers et l'éventuelle aide qu'ils pourraient apporter aux apprenants. Il serait également intéressant de questionner les apprenants, afin de trouver plus de précisions par rapport à leur apprentissage de plusieurs langues et les comparaisons qu'ils font entre les langues. Il serait notamment important de savoir si les apprenants jugent une telle approche utile et bénéfique pour leur apprentissage et dans quelles mesures et circonstances ils profitent de ces connaissances multilingues. Parce qu'il ne faut pas oublier que c'est l'apprenant qui doit apprendre et qu'il faudrait essayer d'intégrer ses besoins et sa vision des choses dans les réflexions et non pas tout simplement lui octroyer quelque chose dont il n'a pas besoin et qu'il n'a pas envie d'apprendre. Finalement, il faudrait élaborer du matériel didactique avec des unités pédagogiques concrètes selon une approche contrastive afin de pouvoir mettre ce matériel à la disposition des enseignants.

L'orthographe nécessite de nombreux entraînements mais le plus important reste une pratique quotidienne de l'écriture pour permettre à chaque élève de repérer, de coder et de corriger ses erreurs en se dirigeant vers les outils appropriés. Cette pratique lui permettra alors d'acquérir une méthodologie face à la correction de ses productions d'écrits.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Après quatre années consacrées à cette recherche, arrive inévitablement l'heure du bilan et de la conclusion. C'est un moment attendu, satisfaisant, intense et c'est, à la fois, un cap difficile à franchir. En effet, la satisfaction d'avoir enfin achevé l'étude que l'on s'est imposée, s'accompagne d'une impression indéfinissable où se mêle de la satisfaction, un peu de frustration et beaucoup d'introspection. Peut-être ce sentiment n'est-il pas partagé par tous les chercheurs mais tel est le notre :

Introspection, tout d'abord, car pour tirer parti de l'ensemble de cette recherche, il faut tenir compte des résultats obtenus bien sûr, les confronter aux hypothèses émises avant l'enquête et réviser ses propres représentations de l'objet étudié, représentations parfois corrigées par la réalité découverte.

Satisfaction, ensuite, d'avoir participé même modestement à la recherche en didactique du français et d'avoir obtenu quelques résultats significatifs.

Frustration, enfin, car, alors qu'il faudrait conclure, nous mesurons les impasses que nous avons faites involontairement par inexpérience ou volontairement par obligation, vu nos lourdes responsabilités administratives, par manque de temps aussi. Le temps de la conclusion est donc ce temps particulier qui nécessite un retour en arrière, un survol de la période d'expérimentation et finalement un constat de ce qui a été découvert pour dégager une nouvelle perspective de recherche. De fait, le débat sur les erreurs orthographiques est loin d'être clos et l'analyse de leur origine et les meilleurs moyens pour les contourner reste encore inachevée, ce qui nous oblige à reconnaître que la conclusion sur ces travaux ne peut être que provisoire.

Notre mémoire de recherche en DEA avait déjà la description de la situation de l'enseignement du français en Tunisie comme toile de fond mais nous nous intéressions alors davantage à l'impact des lacunes orthographiques sur les compétences scripturales des élèves tunisiens de la 9^{ème} année de base. Nous remettions déjà en question les manuels scolaires, les contenus programmés, les démarches et l'évaluation pour les mêmes raisons qu'aujourd'hui et notamment leur focalisation sur des activités isolées sans aucun souci d'intégration. Nous regrettions également leur absence de prise en compte du contexte de français langue étrangère. Dans la conclusion de notre mémoire de DEA, nous évoquions le besoin de poursuivre notre investigation concernant la question de l'orthographe dans le cadre de la production écrite et nous proposons, pour gagner en

performance, de recentrer la recherche autour des erreurs orthographiques des élèves tunisiens dans leurs productions écrites, leur nature et leurs origines.

Au départ, notre objectif était de mener une étude descriptive sur les compétences en français écrit des élèves tunisiens de la première année secondaire afin de dégager l'impact de l'arabisation dans l'école de base sur leurs acquisitions réelles, et ce dans une perspective de contribution à l'amélioration de ces compétences. Mais il s'avère que notre contribution principale est probablement d'avoir mis en évidence les principales lacunes orthographiques de ces élèves dans un contexte où le français est enseigné comme langue étrangère et après un enseignement de base totalement arabisé. Notre recherche a un enjeu qui s'avère important : contribuer à la didactique du français écrit en Tunisie, en mettant au jour par une analyse descriptive serrée les difficultés des élèves dans une dimension de l'écrit participant de la norme, l'orthographe.

La première partie offre une description de la situation linguistique en Tunisie. Dans cette partie nous avons décrit également les modalités de l'enseignement du français en contexte tunisien, en resserrant sur la question précise de l'orthographe. Le français occupe incontestablement la première place parmi les langues étrangères étudiées en Tunisie. Néanmoins, l'hésitation à définir clairement le statut de cette langue pourrait expliquer les difficultés des élèves tunisiens en langue française et surtout dans l'écrit. Comment demander aux élèves de rédiger correctement en français dans l'épreuve de baccalauréat, par exemple, alors qu'ils n'ont pas été motivés à étudier cette langue depuis la première année secondaire ? Comment sanctionner des élèves sur leurs fautes d'orthographe, alors que les enseignants eux-mêmes, surtout ceux des matières scientifiques, en commettent souvent (faute de formation en cette langue) ?

Afin de donner une intelligibilité à notre travail de recherche, nous avons interrogé des travaux théoriques sur la question de l'orthographe, tant dans sa structure que dans les débats didactiques qui l'entourent. L'orthographe est présentée alors comme « un objet à facettes et géométrie variable » (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995, p. 3) c'est-à-dire selon des points de vue différents : de la linguistique de l'écrit, de la psycholinguistique et de la didactique.

La deuxième partie est centrée sur les résultats. Il s'agit d'une étude qui s'appuie sur un recueil de données : 531 productions écrites d'élèves, 195 questionnaires élèves et 118 questionnaires auprès des enseignants, tant de français que d'autres disciplines enseignées

en langue française. Dans cette partie nous avons mis en évidence les principales lacunes orthographiques des élèves de la première année secondaire. La fréquence des erreurs en rapport avec la représentation des sons français est une réalité qui incite à remettre en cause les contenus orthographiques programmés, les progressions ainsi que les démarches adoptées. Mais nous pensons que l'apport principal de notre travail réside dans la mise en évidence des inégalités entre les élèves au niveau des compétences orthographiques. A travers un travail de comparaison où sont contrastées villes côtières et villes de l'intérieur, nous avons dégagé des différences significatives, surtout au niveau des erreurs de type phonétique. Les élèves des villes côtières font moins de fautes que ceux des villes de l'intérieur. Le degré d'exposition à la langue française est un facteur qui fait la différence.

Notre travail est basé sur les élèves, qui sont d'après la loi de l'orientation de 2002 « le centre de l'action éducative ». C'est justement le point de vue de ces apprenants qui était au cœur de cette recherche sur la description scolaire. C'est la raison pour laquelle, nous avons choisi de leur donner la parole, à travers un questionnaire après l'analyse de leurs écrits. Le but étant de dégager leurs représentations sur la question de l'orthographe et de mettre en évidence leurs difficultés d'apprentissage car « tous les élèves (...) n'apprennent pas de la même manière, et, ce qui complique les choses, interviennent pour chacun d'eux, des facteurs d'ordre très divers, cognitifs, sociologiques et affectifs. » (Meirieu, 1985, p.114)

En raison de tout ce vient d'être mentionné, force est de reconnaître que proposer un travail contribuant à l'amélioration des compétences scripturales des élèves tunisiens n'est pas une tâche facile. Mais eu égard aux réalités actuelles dominées par le besoin incessant de l'écrit en français dans le cursus scolaire de ces élèves et aux différentes recherches qui ont pour but de faciliter l'acquisition de l'orthographe, une proposition didactique adaptée à la situation du français devient un impératif.

Se basant sur les parties I et II, nous avons élaboré dans la partie III, une proposition didactique qui garde le principe de décloisonnement régissant l'enseignement du français en Tunisie en y intégrant toutefois un travail de réflexion sur la langue.

La confection de la séquence s'est conformée aux principes de décloisonnement, de la décomposition des compétences, du respect d'une progression adaptée au contexte de FLE, de l'articulation avec la lecture et éventuellement de l'explicitation de faits linguistiques.

Notre contribution est donc importante pour repenser le problème ; elle nous a obligé à poser plusieurs questions et à jeter un regard nouveau sur l'enseignement de l'orthographe en Tunisie.

Les recherches et analyses du présent travail font ressortir des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées au début de ce travail. Les résultats obtenus permettent certaines constatations et leurs interprétations peuvent servir de base pour des discussions et des réflexions dans différents domaines, notamment dans le domaine de la didactique des langues.

Les questions, qui ont été posées au début de ce travail, sont les suivantes :

1- Peut-on constater des erreurs spécifiques chez les élèves tunisiens de première année secondaire étudiant le français comme langue étrangère ?

L'analyse du corpus d'erreurs permet de dire qu'il y a des erreurs spécifiques chez ces élèves. Malgré l'avantage qu'on accorde généralement aux jeunes individus multilingues au niveau de la réflexion logique et de la métacognition, un avantage qui a été démontré par des études et des recherches, les élèves évalués font beaucoup d'erreurs d'orthographe. On pourrait donc dire qu'une des spécificités du comportement langagier des élèves multilingues, comme c'est précisément le cas des élèves tunisiens, est le taux élevé d'erreurs d'orthographe. Cette information est importante et doit être prise en compte par toutes les personnes impliquées dans l'éducation des enfants : les parents, les enseignants et les enfants eux-mêmes.

Parmi toutes les difficultés orthographiques, certaines sont spécifiques aux élèves arabophones, comme par exemple les difficultés de transcription de certains phonèmes en graphèmes qu'on retrouve ensuite dans les catégories d'erreurs : aberration dans la représentation des sons [u], [e], [s], [p], etc. Ces difficultés de transcription ont un lien étroit avec les connaissances des élèves de la langue française et une partie peut être regroupée comme « erreurs d'interférences ».

2-Quelles explications peut-on trouver pour les erreurs ?

Les erreurs spécifiques dans le corpus analysé conduisent à certaines interprétations.

L'influence des connaissances d'une première langue se manifeste dans la production d'erreurs d'interférence au niveau des transcriptions entre phonèmes et graphèmes, au niveau de l'application de règles d'une langue à l'autre langue, au niveau des emprunts et

des mélanges de codes. S'ajoute à cela le fait que les programmes et les démarches préconisés ne donnent pas assez de place et de temps pour la réflexion sur la langue française. Pour être stabilisées les compétences orthographiques requièrent des moments d'entraînement, de mémorisation et des sources susceptibles d'étoffer le stock lexical des élèves comme par exemple la lecture.

3. Quelles conséquences peuvent avoir ces résultats pour la didactique ?

La didactique des langues, qui place l'apprenant et sa situation au centre de ses réflexions, doit prendre en compte les différents facteurs susceptibles de jouer un rôle lors de l'acquisition/apprentissage. Mais les didacticiens doivent aussi exploiter toutes les pistes qui leur permettent de mieux comprendre les processus qui se passent dans la tête des élèves. Par rapport à l'apprentissage en général et des langues en particulier, il n'y a que les productions des apprenants, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, qui fournissent des informations par rapport à leur apprentissage et notamment leur manière de traiter les informations qui leurs sont proposées de manière choisie, remaniée, traitée et didactisée. Les productions correctes ne peuvent fournir que la certitude d'un apprentissage réussi et accompli. Les productions incorrectes, par contre, permettent de suivre les processus d'apprentissage, témoignent des différentes étapes dans les réflexions et peuvent fournir des indices par rapport aux facteurs qui influencent les réflexions.

La présente thèse ouvre des perspectives variées. Pour la linguistique, plusieurs phénomènes doivent être mieux compris comme par exemple l'impact la langue maternelle, à savoir la langue arabe, sur l'acquisition de la langue française écrite. Seule une telle étude peut nous conforter ou pas dans notre idée que les apports en langue maternelle influe négativement sur l'acquisition en langue étrangère. Pour la didactique, la nécessité de prendre en compte le contexte dans lequel est enseignée la langue française. Nous assignons à ce travail l'objectif de contribuer autant que faire se peut à une réflexion sur la contextualisation d'une approche didactique de l'orthographe. Nous partageons avec Miled (1998) l'idée selon laquelle on fait griefs à certaines méthodes d'occulter la situation d'enseignement-apprentissage et de ne pas prendre en compte l'impact de la variation des statuts de la langue sur l'apprentissage de l'orthographe. Les études didactiques sur l'orthographe en langue maternelle sont de nos jours abondantes. La situation en français langue seconde ou étrangère se présente autrement : on ne voit pas à l'heure actuelle se développer une méthodologie spécifique à l'apprentissage de l'orthographe française. Nous espérons apporter ici une modeste contribution au débat théorique sur les particularités de

cet apprentissage. Cette perspective de contextualisation a été d'emblée confirmée par le choix d'instruments de recherche ancrés dans le contexte tunisien, lequel a été pris comme exemple de situation où le français est considéré comme une langue seconde. Conçus dans des rapports de complémentarité, ces instruments d'étude sont variés : une enquête réalisée auprès d'enseignants de français et des matières scientifiques à l'aide d'un questionnaire destiné à collecter leurs verbalisations à propos du français écrit en général et de l'orthographe en particulier, des copies d'élèves recueillies au début de l'année scolaire, des questionnaires proposés aux élèves pour sonder leurs représentations à propos de l'orthographe, des documents officiels et des manuels scolaires. D'un autre côté, en tant que recherche articulant la théorie à des perspectives pratiques, notre travail pourrait être utile à la formation initiale et continuée des enseignants dans le domaine de la didactique de l'orthographe, d'autant plus que la présente étude a soulevé la question de la formation des enseignants de français en Tunisie et a relevé des carences manifestes. Ce travail aura dès lors pour but d'informer l'enseignant des présupposés théoriques (linguistiques ou psycholinguistiques) à la base de l'élaboration des contenus et des démarches d'apprentissage de l'orthographe.

Parvenu au terme de cette recherche, il est temps de dresser un bilan. Nous retiendrons, comme premier point, le fait que les élèves de fin du cycle préparatoire, qui dure 9 ans, n'ont pas les compétences requises en français écrit pour pouvoir poursuivre leur cursus scolaire dans de bonnes conditions. Ce constat est largement confirmé par l'analyse des copies d'élèves et par les réponses relevées dans le questionnaire : la longueur des textes est déjà un premier indice. Le deuxième point à retenir concerne la nature des erreurs orthographiques des élèves enquêtés et leur rapport avec le contexte tunisien.

Notre bilan est, somme toute, modeste, mais il n'est pas inutile pour autant. Il vient surtout confirmer notre conviction qu'il est impératif de contextualiser l'enseignement apprentissage de l'orthographe française en Tunisie. Il est non moins impératif de diversifier les approches pédagogiques et parmi elles, la part donnée à la réflexion et aux erreurs des élèves, car celles-ci peuvent devenir un formidable outil d'apprentissage.

Entre le moment où nous avons débuté cette recherche (janvier 2007) et le moment où la rédaction de ce travail a pris fin (septembre 2010), il s'est écoulé quatre années. Cela peut paraître long car on est en droit de penser qu'en quatre ans, bien des choses peuvent avoir changé y compris le contenu des manuels scolaires. En réalité, c'est un temps relativement court au regard de la vitesse à laquelle l'enseignement évolue. De fait, les manuels plus

récents, publiés à la fin de l'année 2009 ont une parenté évidente, surtout au niveau des contenus orthographiques programmés, avec ceux dont il a été question dans cette thèse. La question des contenus inadaptés se justifie donc toujours autant.

« On ne saurait nier que l'orthographe, en l'état actuel de ses incohérences et de ses règles démultipliées, est, comme le soulignent de nombreux enseignants, difficile à gérer au plan pédagogique : son apprentissage est complexe et long. » (Millet, 1991, p. 170) Mais cet état de fait rend, de notre point de vue, d'autant plus nécessaire la reconsidération des contenus orthographiques programmés, la reconsidération de la formation des enseignants ainsi que la mise au point d'une progression dans les apprentissages adaptée au contexte de français langue étrangère.

Le présent travail, avec ses analyses d'erreurs et ses propositions concrètes, n'est certainement pas une solution miracle aux différentes questions qu'on peut se poser. Mais on y trouve certainement des éléments qui peuvent servir de base pour des discussions, à partir desquels on peut mener des réflexions et qu'on peut intégrer dans de nouvelles approches. Nous pensons que ces éventuelles réflexions doivent avoir pour principe de base la contextualisation de tout apprentissage en rapport avec la langue française.

En effet, pendant très longtemps, en Tunisie, les curricula sont conçus à l'image des pays occidentaux. Les concepteurs des programmes et des manuels doivent donc tenir compte, non seulement des spécificités socioculturelles et sociohistoriques partagées entre les individus à l'échelle nationale, mais aussi des spécificités socioculturelles régionales et locales. Même dans un pays comme la Tunisie où la configuration socioculturelle générale est considérée comme assez homogène, les praticiens de l'éducation savent que d'une région à l'autre les différences existent et sont parfois assez importantes. Cela ne veut pas dire bien entendu qu'il faut enfermer chaque population scolaire dans sa culture régionale, mais les concepteurs doivent être vigilants à cet égard et prendre en compte la spécificité de l'apprenant pour mieux l'aider à développer ses compétences linguistiques.

Notre modeste travail ne prétend pas cerner tous les problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe française par les élèves tunisiens du lycée, ni mesurer entièrement l'impact de ces problèmes sur les compétences des élèves en français écrit. Nous serons honoré de participer à l'approfondissement de ces recherches au sein d'une équipe intéressée par ce thème.

BIBLIOGRAPHIE

- ÅGREN M., *A la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit, Etudes Romanes de Lund 84*, Thèse de doctorat, Université de Lund, 2008, disponible sur le site : <http://project.sol.lu.se/cefle/infotmation/print.html>, consulté le 11/02/2010.
- AKKARI A., *Langue, pouvoir et éducation au Maghreb*. Disponible sur le site : www.teluq.quebec.ca/diversites/seeArtic/Arts/2002. Consulté le 29/06/2008
- ALBERT, M.C, « Evaluer les productions écrites des apprenants ». *Le français dans le monde*, n° 299, coll. Hachette, 1998, pp. 58- 64.
- ALLAL L., ROUILLER Y., SAADA-ROBERT M., WEGMULLER E., « Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle », *Revue française de pédagogie*, n°126, 1999, pp. 53-67.
- ALLAL L., Acquisition de l'orthographe en situation de classe, in RIEBEN, FAYOL et PERFETTI, *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, 1997.
- ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Péter Lang, 1979.
- ANGOUIJARD A., *Savoir orthographier*, INRP/Hachette, 1994.
- ARACANI A., *Principes de linguistique appliquée*, Paris, Payot, 1973.
- ASTOLFI J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.
- ASTOLFI J.-P., Develay M., *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je ? 1989.
- AVANZINI G., *L'évaluation en question*, Paris, Ed. ESF, 1987.
- AYED N. (directeur général du Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation), l'abandon scolaire : état des lieux. Colloque national, L'abandon scolaire est-il une fatalité ?, Tunis, 18-19-20 novembre 2008.
- BACCOUCHE T., *L'emprunt en arabe moderne*, Beit Al –Hikma- Carthage, I.B.L.V- Université de Tunis I, 1980.
- BACCOUCHE T. et MEJRI S. (dir), *Les Questionnaires de l'Atlas linguistique de Tunisie*, Sud Edition Maisonneuve et Larose, 2004.
- BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.

- BARRE-DE-MINIAC Ch., Reuter Y., « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège : présentation d'une recherche en cours », *La lettre de la DFLM*, n°26, 2000.
- BARRÉ-De Miniac C., *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000.
- BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1996.
- BARTHES R., *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1972.
- BAILLY N., COHEN M., « L'approche communicative », *TourdeToile*, n°9, janvier 2006. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html. Consulté le 30 juin 2009.
- BEAULIEUX Ch., *Histoire de l'orthographe française*, Paris, Champion, 1967.
- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1966
- BERNINGER V. et FAYOL M., Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation (pp. 1-14). London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Consulté le 06/02/2010 sur [http : www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php ?topld=234](http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topld=234)
- BERTRAND Danièle, « Paroles éclatées : quelle(s) demande(s) de formation chez les professeurs d'école stagiaires ? », *Repères*, n°16, 1997.
- BESSE H., « Les langues et leur enseignement/apprentissage », *Revue des travaux de didactique du français langue étrangère*, n°17, 1987, pp. 37-55.
- BESSE H., *Méthode et pratiques des manuels de langues*, Paris, Didier, 1985.
- BESSE, H. & Porquier, R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984.
- BESSE H., « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française*, n°47, 1980, pp. 115-128.
- BESSONAT D., CORDARY N., DUCARD D., « Conflits de tendances et dialogue pédagogique, du collège au lycée », *Le Français aujourd'hui*, n°122, 1998, pp.100-108.
- BONIN P., *Production verbale de mots. Approche cognitive*, Bruxelles, Editions de Boeck, 2003.
- BONNARD H., *Code du français courant*, Paris, Magnard, 1986.

- BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONNET J., JAFFRE J.-P., « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de Pédagogie*, n°126, 1999, pp. 23-37.
- BILIERES M., MAGNEN C. 2005, « *La surdité phonologique illustrée par une étude de catégorisation des voyelles françaises perçues par les hispanophones* », Valladolid, Espagne, 2005, en ligne sur: <http://acoustic31.univtlse2.fr/~pgaillar/ressources/publications/files/valla-espagne-2005.pdf>
- BILLIEZ J., LUCCI V. et MILLET A., « l'orthographe en question au 3615 ORTHOTEL », *Langue française*, n°124, 1999, pp. 74-89.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 1997.
- BLANCHE –BENVENISTE Cl., CHERVEL A., *L'orthographe*, Paris, Maspero, 1969.
- BLANCHARD N., « Diversité et ambivalence du rapport à l'écriture chez les adolescents », *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Presses université laval, 2006.
- BLED Edourd, BLED Odette, *Cours d'orthographe*, Paris, Hachette, 1969.
- BOUTET Josiane, « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français aujourd'hui*, n°148, 2005.
- BRAHIM A., « Nos étudiants, la grammaire et nous : notes (auto-) critiques », *Revue tunisienne des Langues Vivantes*, n°8, 1995.
- BRAHIM A., *Analyse contrastive et fautes de français*, Tunis, Publications de la Faculté des Lettres de La Manouba , 1992.
- BRISSAUD C., « L'imparfait et ses concurrents, du CM2 à la troisième », *Le Français aujourd'hui*, n°122, 1998, pp. 62-67.
- BRISSAUD C., SANDON J.-M., « L'acquisition des formes verbales en [e] à l' cole élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue française*, n°124, 1999.
- BRISSAUD, C. et JAFFRE, J. P., « Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII (1), 2003, pp. 5-13.
- BRISSAUD C. et COGIS D., « la morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2, *LIDIL*, n°25, 2002, pp. 31-42.

- BRISSAUD C. et TOTEREAU C., Présentation, *Lidil*, n°30, 2004, pp. 5-9.
- BRISSIAUD R., « l'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture –écriture », *Cahiers pédagogiques*, n° 440, février 2006, consulté sur le site : [http:// www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com).
- BRONCKART J.-P., *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.
- BURNEY P., *L'Orthographe*, Paris, Presses universitaires de France, 1970, coll. « Que sais-je ? ».
- CANTINEAU J., *Cours de phonétique arabe*, Paris, ed. Klincksieck, 1960
- CATACH N., *Les Délires de l'orthographe*, Plon, 1989.
- CATACH N., *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, Paris, Nathan Université, 1980.
- CATACH N., DUPREZ D., LEGRIS M., *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Paris, Nathan, 1980.
- CATACH N., *L'orthographe*, Paris, PUF, Que sais-je ? 1978.
- CATACH N., « Que faut-il entendre par système graphique du français ? », *Langue française*, n°20, 1973, pp. 30-40.
- CARLO C., GRANGET C., Jin-Ok Kim, PRODEAU M., VERONIQUE D., *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Didier, Paris, 2009.
- CAVANAGH M., « Profil scriptural d'élèves franco-albertains du primaire en vue de l'implantation d'un programme d'intervention en écriture », *canadian journal of education* 30, 3(2007) : pp.691-724.
- CELLIER M., « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*, sous la direction de Claude Vargas, 2004, pp. 311-321, Aix en Provence : publication de l'Université de Provence.
- CHABCHOUB A., *Introduction aux didactiques des disciplines*, Sfax, Med Ali Editions, 2001.
- CHAUMONT M., *Orthographe : avec ou sans dictée*, Paris, Nathan, 1980.

- CHARLOT B., « Recherches et pratiques en formation », *Recherche et formation*, n°8, Paris, INRP, 1990, pp. 6-17.
- CHARMEUX E., « Questions à Nina Catach et Eveline Charmeux », *Pratiques*, n°46, 1985, pp.7-23.
- CHARMEUX E., *L'orthographe à l'école*, Paris, Cedic, 1979.
- CHERVEL André, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, 2008.
- CHERVEL A., MANESSE D., *La Dictée, les Français et l'orthographe 1873-1987*, Paris, Calmann-Levy-INRP, 1989.
- CHERVEL A., *Histoire de la grammaire scolaire...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris, Bibliothèque Payot, 1977.
- CHEVALLARD Y., *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1986.
- CHISS J.-L., DESSONS G., « Orthographe, théories et pédagogie », *Pratiques*, n° 46, juin 1985, pp. 41-50.
- COGIS D., entretien paru dans *Cahiers pédagogiques*, 12 février 2007, disponible sur le site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php ?article2919>.
- COGIS D., *pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005.
- COGIS D., « Une approche active de la morphographie », *lidil*, n°30, 2004, mis en ligne le 29 janvier 2008. URL : <http://lidil.revues.org/index743.html>. Consulté le 01 avril 2010
- COGIS D., ROS M., « les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », in *L'orthographe une construction cognitive et sociale*, *Revue internationale des sciences de l'éducation*, n° 9, 2003.
- COGIS D., « l'orthographe : un enseignement en mutation », *Le Français aujourd'hui*, n°141, avril 2003, pp. 117-122.
- COGIS, D., « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », *La littéracie*, vers de nouvelles pistes de recherche didactique, *Revue LIDIL*, n°27, juillet 2003, pp. 112 - 113.
- COGIS D. ; BRISSAUD C., « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue », *Repères*, n°28, 2003, pp.47-70.

COHEN D., « Les langues chamito-sémitiques », vol.III de J. Perrot (dir). *Les langues dans le monde ancien et moderne*, C.N.R.S., Paris, 1989.

CICUREL Francine, « la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, l'acquisition en classe de langue. Mis en ligne le 14 décembre 2005. Disponible sur : [http : // ail. revue.org/document 801.html](http://ail.revue.org/document%20801.html).

CORNU L., VERGNIOUX A., *La didactique en question*, Paris, Hachette, 1992.

CORDARY Noëlle, « Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves du lycée », *Revue internationale des sciences de l'éducation*, n°9, 2003, pp.99-107

CUQ J-P., *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Didier Nathan, 1996.

DABENE M., « L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales », Actes du IV ème Colloque de l'Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Genève, 1989.

DABENE M, « Société et écriture : quels types de diversification ? », dans Schneuwly B. (sous la dir), 1990, pp. 19-29.

DABENE M., « La place des représentations, des pratiques sociales dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », J.-Y. Boyer, J.-P.Diome, P. Raymond (dir), *La production de textes*, Montréal, Les Editions Logiques, 1995.

DABENE L., « Pour une contrastivité revisitée », *ELA 104*, 1996, pp.393-400.

DABENE L., « L'image des langues et leur apprentissage », dans Matthey, M (éd.) *les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP /Editeur, 1997, pp19-23.

DAVID J. et DUCARD D., *Le Français aujourd'hui, Des conflits en orthographe*, n°122, 1998, pp. 5-14.

DAVID J., « Le lexique et son acquisition, aspect cognitifs et linguistiques », *le français aujourd'hui*, n°131, 2000.

DAVID J., HAMMAMI M., LE PESANT L., *Le Français Aujourd'hui*, n°154, 2006, p. 3-7.

DAVID Jacques ; CHISS Jean-Louis, « Débats idéologiques et problèmes théoriques : quel traitement de l'orthographe ? », *Langue française*, n°95, 1992, pp.6-26.

- DAVID J., Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphologie du nombre. In De Gaulmyn M. M., BOUCHARD R. et RABATEL A., *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, pp. 281-292, Paris, l'Harmattan, 2001.
- DAUDET A., *Le petit chose*, Editions Gallimard, 1984.
- DELFORCE B., « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences », dans Reuter Y., éd., *Les interactions lecture – écriture*, Actes du colloques THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993, Berne, Peter Lang, pp. 319-349.
- DEBYSER F., « La linguistique contrastive et les interférences », *langue française*, n°08, 1970.
- DEPREZ Ch., *Les enfants bilingues, langues et familles*, Paris, Credif, 1994.
- DE VECCHI G., *Les représentations des élèves sur la digestion et la prise en compte de ces représentations dans l'enseignement de la biologie*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris 7 (non publiée), 1988.
- DEVELEY M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- De SAUSSURE Ferdinand, (1^{ère} édition 1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot et Rivages, 2001
- DESSONS G., « apprendre/enseigner », *Le Français aujourd'hui*, n°69, 1985.
- DE SINGLY F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992
- DHAHRI N., « Etat et évolution de l'enseignement manuel dans les écoles primaires tunisiennes », *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, n° 25, 1988, pp. 94-95.
- DOUDIN P.-A., MARTIN D., « Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants », *Revue française de Pédagogie*, n°126, 1999, pp.121-132.
- DUBOIS Jean, *Grammaire structurale du français. Nom et pronom*. Paris, Larousse, 1965.
- DUBOIS J., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.
- DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P., *L'Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995.

EHRI L., « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose », in Rieben, M. Fayol et C.A Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne Delachaux et Niestlé, 1997, pp.231-265.

EHRI L.C., « the role of orthographic images in learning printed word », in *orthography reading and Dyslexia*, 1980, pp.155-170, cité par Jean-Pierre Jaffré, in *L'orthographe en trois dimensions*, 1995.

ESTIENNE F., *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Paris, Masson, 2002.

EVA (Ed.), *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette-Education, 1996.

FAYOL M., « Un manque de pratique évident », entretien in *Le Monde de l'Education*, mai 2004.

FAYOL M., « La formation à l'apprentissage de la lecture : la question des apprentissages », disponible sur [http:// www.bienlire.education.fr](http://www.bienlire.education.fr), mis en ligne en octobre 2003, consulté le 27 octobre 2007.

FAYOL M., « les difficultés orthographiques », disponible sur le site : <http://wwwpsy.univbpclermont.fr/lapsco/IMG /articles/equipe4/vulgarisation/cerveauPsychortho.pdf>, consulté le 2 avril 2009.

FAYOL M., « Un manque de pratique évident », entretien in le Monde de l'Education, Mai 2004, disponible sur le site : http://français.creteil.iufm.fr/sujet_2crpe.htm, consulté le 15/04/2010.

FAYOL M., *La lecture et son apprentissage*, in Observatoire National de la lecture - L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis 10 ans-les journées de l'observatoire janvier 2004.

FAYOL M., « la question des apprentissages », in *La formation de l'apprentissage à la lecture*, Les journées de l'ONL Janvier 2002

FAYOL M. et LARGY P., « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale », *Langue française*, n° 95, 1992, pp.80-98.

FAYOL Michel; Sébastien Pacton ; Pierre Perruchet, « L'apprentissage de l'orthographe lexicale: le cas des régularités », *langue française*, n°124, 1999, pp. 23-39.

FAYOL M, THÉVENIN M.G., TOTEREAU C, LARGY P, 1997, « Apprendre à gérer la morphologie du nombre à l'écrit, faits et problème à propos de l'orthographe grammaticale

du français écrit », *Liaison-HESO n°29-30, Orthographes : Regards croisés sur son acquisition*, p. 93-108.

FAYOL M., « Les difficultés de l'orthographe », disponible sur le site : netia59a.ac-lille.fr/dunkerque-centre/rased/ortho.pdf, consulté le 02/02/2010

FAYOL M. et JAFFRE J.-P., « L'orthographe : approches linguistiques et psycholinguistiques », *Langue Française*, n°95, 1992, pp.3-5.

FISCHER Gustave-Nicolas, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod/Presses de l'université de Montréal, Paris, 1987.

FREINET C., « l'apprentissage de la langue » in *la méthode naturelle*, Editions Delachaux et Niestlé, 1968.

GADACHA A., *Planification et conflit linguistique, le cas de la Tunisie multilingue : aspects structurels, variations linguistiques et implications socioculturelles*, Thèse de Doctorat, Université de Nice, 1998. Disponible sur le site : www.unice.fr/ILF-CNRS/.../Gadacha.html., consulté le 23/05/2007

GALBAUD D., « Michel Fayol, explorateur des apprentissages », *Le Monde de l'éducation*, n°320, 2003, pp. 76-77.

GALISSON R., COSTE D., *le Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette,1976.

GARMADI -LE CLOIREC J., « Remarques sur la syntaxe du français de Tunisie », *Langue française*, n°35, 1977, pp. 86-91.

GAK V. G., *L'orthographe du français, essai de description théorique et pratique*, Paris, SELAV, 1976 pour la traduction française, 1962.

GERMAIN C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, 1993.

GEY M., *Didactique de l'orthographe*, Paris, 1987.

GEY M., « Que fais-tu en orthographe ? », *Pratiques*, n°25, 1979, pp. 43-49.

GHELLAI M., *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*, Thèse de doctorat, Grenoble, 1997, 578p.

GIORDAN, A., DE VECCHI, G., *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Paris : Delachaux & Niestlé, 1987.

- GIRAUD H., *Un nouvel enseignement du français*, Paris, Editions du Centurion, 1972.
- GOIGOUX R., « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 1, 2004, pp. 37-56.
- GOMBERT J.- E., « Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. », consulté sur le site : www.bienlire.education.fr/01-actulite/document/gombert.pdf, consulté le 03/02/2007.
- GOMBERT J.-E., « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite », *Repères*, n°3, 1991, pp. 143-155.
- GREVISSE M. et GOOSSE A., *Nouvelle grammaire française*, Duculot, 1989.
- GUIMARD Philippe, « L'analyse clinique de l'orthographe lexicale chez l'enfant débutant ou en difficulté : de quelques repères théoriques et méthodologiques », *Glossa*, n°84, 2003, pp. 24-35.
- HALTE J-F., PETITJEAN A. et PLANE S. (Eds), « L'écriture et son apprentissage », *Pratiques*, 115-116, 2002.
- HALTE J.-F., « L'orthographe sur le terrain », *Pratiques*, n°25, 1979, pp.74-81.
- HAAS G., « Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique », *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée*, Dijon : CDRP Bourgogne, 2002, pp.59-72.
- HAAS Ghislaine et LORROT Danièle, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, n° 14, 1996, pp.161-181.
- HASSEN A., « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes », *la pédagogie des langues vivantes*, n°5, 1974.
- HONVAULT R., « L'ortografe ? C'est pas ma faute ! », *Panoramiques*, n°42, 1999.
- HONVAULT R., « Que faire en orthographe au LEP ? », *Pratiques*, n°46, juin 1985, pp. 24-34
- JAFFRÉ J-P, interview réalisée pour le site BienLire par Laurence Jung, professeur. Mise en ligne en mai 2004. Consulté le 8avril 2009.

- JAFFRÉ J.-P., « Comment un « expert » de l'Éducation nationale s'enferme à défendre l'indéfendable », *Le Café Pédagogique*, texte consulté sur le site : ecoledelaculture.canalblog.com//1869525.html, 13 mai 2006
- JAFFRÉ J.-P., « L'orthographe, une construction cognitive et sociale », *Revue internationale des Sciences de l'Education*, n°9, 2003.
- JAFFRÉ J.-P., « L'orthographe du français, une exception ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 122, juin 1998, pp. 45-53.
- JAFFRÉ J.-P., FAYOL M., *Orthographes : des systèmes aux usages*, Flammarion, coll. « Dominos », 1997.
- JAFFRÉ J.-P., Compétence orthographique et acquisition, in DUCARD D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P., *L'Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995
- JAFFRÉ J.-P., *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette, 1992.
- JAFFRÉ J.-P., « Les recherches en didactique de l'orthographe », *Revue de didactologie des langues – cultures*, n° 84, 1991, pp. 55-65, Paris, Didier Erudition.
- JAFFRÉ J.-P., « Les recherches en didactique de l'orthographe », in *L'Ecole des lettres I*, n° 12, C.N.R.S., 1989-1990,
- JAFFRÉ J.-P., « comment observer l'enfant aux prises avec les systèmes graphiques de sa langue maternelle au CE1 ? », *Repères*, n°54, 1979.
- JAFFRÉ J.-P., REUTER Y., « Orthographe...orthographe... », *Pratiques*, n°46, 1985.
- JAFFRÉ J.-P et DAVID J., « Le nombre, essai d'analyse génétique », *Langue française*, n°124, 1999, pp. 7-22.
- JAFFRE J.-P et BRISSAUD C., *Langue française*, n°151, 2006, pp. 3-6.
- JAFFRE J.-P., « L'orthographe du français, une exception ? », *Le Français aujourd'hui*, n°122, 1998, pp. 45-53.
- JAFFRE J.-P., « Invariants, unités graphiques et didactique de l'orthographe », *Repères*, n°75, 1988, pp.67-80.
- JAFFRÉ J.-P., Compétences orthographiques et acquisition, in *L'orthographe en trois dimensions*, pp. 93-158, Paris, Nathan, 1995.

- JAFFRÉ J.-P., « Quinze ans après...Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe », *Repères*, n°20, 1999, pp.111-119.
- KAMMOUN R., « *Diversité linguistique en Tunisie : le français a-t-il perdu de sa suprématie ?* » FIPLV WORLD CONGRESS 2006, GOTEBORG-SWEDEN, 15-17 JUNE 2006.
- KALAI Lassaad, *l'obstacle orthographique dans les productions écrites des élèves de 9^{ème} année de base*, mémoire de DEA en didactique de français réalisé sous la co-direction de SAHNOUN Mokhtar et BESSE Henri, Université de Tunis, février 2004.
- KARMILOFF- SMITH A., *beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : Bradford/ MIT press, 1992.
- LAFFONT –TERRANOVA J., COLIN D., « *L'écriture en français et dans deux autres disciplines : représentations des enseignants* », Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Quebec, 26 au 28 août 2004.
- LAHIRE B., *la raison des plus faibles*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1993.
- LAHIRE B.: *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, P.U.L., 1993.
- LARGY Pierre, Orthographe et illusions, *Cahiers pédagogiques*, n°440, 2006, pp.18-20.
- LAROUCI Foued, « *Le bilinguisme arabe -français en Tunisie, un choix réussi* », Actes de colloque, Bilinguisme et interculturalité, 21 mars 2006, Mayotte, disponible sur le site : simpl.acmayotte.fr/article.php3?id_article=136.
- LEFRANÇOIS P., « le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde », *La revue canadienne des langues vivantes*, décembre 2001, pp.223-241.
- LE GENDRE M.-F., « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie pédagogique*, n°108, 1998, pp.33-38.
- LEGENDRE R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Québec, 1993
- LEON P., *introduction à la phonétique corrective*, Hachette, 1979
- LENTZ F., « L'orthographe en question : principes théoriques, prolongements pédagogiques », *Pratiques*, n°5, 1975, pp. 45-83.

- LORROT Danièle, « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage », *Le Français aujourd'hui*, n°122, 1998, pp.90-99.
- LUCCI V. & MILLET A., *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris, Champion, 1994.
- LUCCI & MILLET, « *Eléments de réflexions pour une didactique de l'orthographe* », in Actes du VIIIe Colloque International, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches Lidilem, Grenoble III, mai 1991.
- LUSTE-CHAA Olha, *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine- Metz, 2009
- MAKHLOUF Med., LEGROS D., MARIN B., « Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française », *Cahiers pédagogiques*, n°440, février 2006.
- MANESSE D., COGIS D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, 2007.
- MANESSE D., in interview réalisée pour le site SNUipp-FSU, disponible sur http://www.snuipp.fr/spip.php?article_5406, consulté le 02/04 /2009.
- MANESSE D., in interview réalisée pour le site VousNousIls.fr, disponible sur <http://www.vousnousils.fr/page.php?P>, consulté le 3avril 2009.
- MANESSE D., interview réalisée pour le site BienLire. Mise en ligne en octobre 2008. Consulté le 2 avril 2009.
- MANESSE D., « contre l'abandon orthographique des élèves de ZEP », *diversité, ville – école-intégration*, n°151, 2008, pp. 85-92.
- MANESSE D., « L'orthographe, une patate chaude transmise de l'école au collège », in *Le Monde* du 20 / 02/ 2008 disponible sur le site : <http://www.lemonde.fr/web> consulté le 17/02/2010.
- MANESSE D, « L'orthographe, où en est-on ? », disponible sur le site : <http://07.snuipp.fr/spip.php?article572>, consulté le 22/02/2010.
- MANESSE Danièle, « le chaudron de l'évaluation », *Cahiers pédagogiques*, n° 440, 2006, pp. 14-15.
- MARTY N., *Pratiques d'écriture à l'école primaire : l'apport des nouvelles technologiques*, Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre, 2003.

- MARTINET André, *Syntaxe générale*, Paris, Armand Coli, 1985.
- MARTINET Cathérine, BOSSE Marie-Line, VALDOIS Sylviane, TAINTURIER Marie-Josèphe, « Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? », *Langue française*, n°124, 1999, pp.58-73.
- MARZOUKI Samir, entretien recueilli par Dominique Rolland dans *Le français dans le monde*, n°343, 2006, disponible sur le site : <http://www.fdlm.org/fle/article/343/marzouki.php>, consulté le 30/05/2007.
- MAS M. (dir), GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G., *Comment les maîtres évaluent –ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, INRP, 1991.
- MAUME J.L., « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins: Diglossie et plurilinguistique en Tunisie », *Langue française* N° 19, 1973, pp. 90-107.
- MEJRI S., SAID M., SFAR I., « Plurilinguisme et diglossie en Tunisie », *Synergies Tunisie*, n°1, 2009, pp.53-74.
- MEIRIEU P, *L'école mode d'emploi des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, E.S.F., 1985.
- MILED Med., « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le Français aujourd'hui*, n°156, 2007, pp. 79-86.
- MILED Med., « Elaborer ou réviser un curriculum », *Le Français dans le monde*, n°321, mai –juin, 2002, pp.35-38.
- MILED Med., « où en est la situation du français au Maghreb ? », *Présence Francophone*, n°56, 2001, pp.93-107.
- MILED Med., *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Erudition, 1998.
- MILLET A., « Essai de typologie des variations graphiques », *LIDIL*, n°1, 1989, pp. 7-36.
- MILLET A., BILLIEZ J., LUCCI V., *Orthographe mon amour*, Presses universitaires de Grenoble, 1990.
- MILLET A., « Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe », *Repères*, n° 3, 1991, pp. 157-172, Paris, INRP.
- MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

- MOORE D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001.
- MORIN M.-F., *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de Doctorat, Université Laval, Québec, 2002.
- MORIN M.-F. MONTESINOS-GELET I. PARENT J. et CHARON A., « Une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire », *Lettre de l'AIRDF*, n°2, 2005, pp.24-29.
- MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.
- MOUNIN G., *Dictionnaire de la linguistique*, 4^{ème} éd., Paris : PUF, 2004
- MOUSTY Ph., ALEGRIA J., « L'acquisition de l'orthographe : donnée comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques », *Revue française de Pédagogie*, n°126, 1999, pp. 7-22.
- MOUSTY P., LEYBAERT J., ALEGRIA J., CONTENT A., MORAIS J., BELEC : *Batterie d'évaluation du langage écrit et ses troubles*. Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université libre de Bruxelles, 1994.
- MUCCHIELLI R., *A l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables*, Paris, Librairies techniques et les Editions Sociales Françaises, 1968.
- NARCY J.-P., « *La prise de conscience des problèmes linguistiques conduit-elle à une réduction des erreurs en production libre ?* », *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIII^e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, LIDILEM, 1992, pp. 345-353.
- PACTON Sébastien, FAYOL Michel et PERRUCHET Pierre, « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. », *Langue française*, n°124, 1999, pp. 23-39.
- PIAGET J., *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris, PUF, 1975.
- PIAGET J., *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël, 1972.
- PIVOT B., « l'orthographe est une politesse », disponible sur le site : <http://www.histoire.presse.fr>, consulté le 12 Juin 2007.

- PELLAT Jean-Christophe et TESTE Gérard, *Orthographe et écriture : pratique des accords*, CRDP d'Alsace, 2001.
- PORQUIER R., « L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives », *Etudes de linguistique appliquée*, n°25, 1977, pp. 22-43.
- POTHIER B., *Comment les enfants apprennent l'orthographe ?*, Paris, Pédagogie-Retz, 1996.
- POTHIER B., POTHIER Ph., *Les erreurs d'orthographe à l'école*, Paris, Retz, 2005.
- PLANE S., « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », *Repères*, 26-27, 2004.
- PRIMEAU G., « Les habiletés en orthographe », *Québec français*, n°28, 1977, pp. 37-40.
- QUEFFELEC Y. et NAFFATI H., « Les origines du plurilinguisme tunisien », *Le français en Tunisie*. n°18, Nice : UMR, 2004, pp. 11-111.
- REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996.
- REUTER Y., Les interactions lecture-écriture, *Actes du Colloque Théodile –Crel, Lille*, novembre 1993, Berne, Peter Lang, 1994.
- REUTER Y., « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », *Pratiques*, n° 86, *Lecture/écriture*, juin 1995, pp. 5-26.
- REY A., PACTON S., PERRUCHET P., « L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe », *Rééducation orthophonique*, n° 222, 2005, pp. 101-119.
- RIEBEN L., Fayol M., PERFETTI C., *Des orthographes et leurs acquisitions*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.
- ROS-DUPONT M, 1997, « Les explications métagraphiques, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de l'écrit. L'exemple de l'expression graphique du nombre », *Liaison-HESO n° 29-30, Orthographe : Regards croisés sur son acquisition*, p. 11-60.
- SAUTOT J-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002.
- SAUTOT J-P., « Influence des représentations stéréotypées de l'orthographe au cours de la construction du sens en lecture », disponible sur le site URL : [http:// www.marges.linguistiques.com](http://www.marges.linguistiques.com), consulté le 13/01/2008.

- SAYA M., « Le français en Tunisie : comment le nommer ? », *le Monde arabe*, 1997, pp.97-104. disponible sur le site : ressources_cla.univ_fcomte.fr/gerflint/Mondearabe2Mansour.pdf. Consulté le 15/11 /2007
- SPRENGER –CHAROLLES L., CASALIS S., *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, presses Universitaires de France, 1996.
- SRAÏEB, N., *Tunisie : la politique sociale et culturelle de 1987 à 1997*. Annuaire de l'Afrique du Nord, 1997, tome XXXVI.
- SRAÏEB, N., *Colonisation, décolonisation et enseignement*, Tunis, Institut National, 1974.
- SRAÏEB, N., *Le collège Sadiki de Tunis*. Annuaire de l'Afrique du Nord, 1971, Tome X.
- TALLET Christine (sous la direction de Danièle Manesse), 2001, *Rôle de la relecture dans la gestion de l'accord sujet-verbe chez les enfants de huit ans*, Travail de DEA de Sciences du Langage, Université René-Descartes Paris V.
- TAMINE M., « L'approche du système graphique », in *Professeur d'école/enseignant de français*, sous la direction de M. Laure Elalouf, AFLA, 1998.
- TESSIER G., *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation*, Rennes, PUR, 1993.
- THIMONNIER R., *Le système graphique du français*, Paris, Plon, 1967.
- THIMONNIER R., *pour une pédagogie raisonnée de l'orthographe*, Paris, Hatier, 1974.
- TROUBETZKOY, N.S., *Principes de Phonologie*, Klincksieck, Paris, 1986.
- TULLON Hubert, «Arabe et Français dans les systèmes éducatifs tunisien et marocain au tournant du XXI ème siècle », *Synergies Tunisie n° 1*, 2009, pp. 39-51.
- VELTCHEFF Caroline, « Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ? », *le Français aujourd'hui*, n°154, 2006, pp. 83-92.
- VESLIN J., VESLIN O., *Corriger des copies, évaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992.
- VIAL J., *Pédagogie de l'orthographe française*, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, cité par Allal L. in *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, 1997.
- VYGOTSKY L., *Pensée et langage*, Paris, Edition sociale, 1985.
- WEINRICH H., *Le temps*, Paris, Seuil, 1973.

Manuels scolaires

Ministère de l'Éducation, *Communiquer en Français*, manuel de l'élève en 1^{ère} année secondaire, Tunis, CNP, 2005.

Ministère de l'Éducation, Manuel de l'élève en 2^{ème} année secondaire, Tunis, CNP, 2005.

Ministère de l'Éducation, Manuel de l'élève en 9^{ème} année de base, Tunis, CNP, 2005.

Ministère de l'Éducation, Manuel de l'élève en 5^{ème} année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 1997.

Ministère de l'Éducation, *Fenêtres* : Guide méthodologique, Centre National Pédagogique, Tunis, 1994

Ministère de l'Éducation. Manuel scolaire de 9^{ème} année de l'enseignement de base. Centre national pédagogique, code 121904.

Ministère de l'Éducation. Manuel scolaire de 8^{ème} année de l'enseignement de base. Centre national pédagogique, code 121803.

Ministère de l'Éducation. Manuel scolaire de 7^{ème} année de l'enseignement de base. Centre national pédagogique, code 121706

Documents institutionnels

Ministère de l'Éducation, La loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002

Ministère de l'Éducation, La loi 65 du 29 juillet 1991

Ministère de l'Éducation, Instructions méthodologiques pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année secondaire, 2005/2006

Ministère de l'Éducation, Programmes de français 1^{ère} et 2^{ème} années secondaires, septembre 2005

Ministère de l'Éducation Instructions relatives au contrôle continu en français, 1^{ère} et 2^{ème} année secondaire, année scolaire 2005/2006.

Ministère de l'Éducation, Programmes officiels du 2^{ème} degré de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2004.

Ministère de l'Éducation, Programmes officiels de l'arabe, 3^{ème} degré de l'enseignement de base, 2004.

Ministère de l'Éducation, Instructions méthodologiques pour la première année secondaire, direction des programmes et des manuels scolaires, 2003/2004

Ministère de l'Éducation, Programmes officiels de l'enseignement secondaire, décret n° 98-1280 du 15 juin 1998, article premier.

Ministère de l'Éducation, Instructions méthodologiques relatives à l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire, direction des Programmes, 1998.

Ministère de l'Éducation, Direction des programmes. Instructions méthodologiques relatives à l'enseignement du français dans le 2^{ème} cycle de l'enseignement de base, 1997.

Ministère de l'Éducation, Direction des programmes. Programmes officiels du second cycle de l'Enseignement de Base. Journal officiel de la République tunisienne, Décret n° 1205 / 97 du 23 juin 1997.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des examens. Examens du diplôme de fin d'études de l'enseignement de Base. Consistance de l'épreuve de français, 1998.

Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation et de la formation*, année scolaire 2006/2007

INDEX DES AUTEURS

- Akkari**, 33, 34
Albert, 208
Alegria, 106
Allal, 13, 98, 101, 102, 256, 257, 327
Agren, 212, 220
Angoujard, 98, 100, 106, 108,109, 253,110, 256, 258,259, 260, 261, 266, 305
Aracani, 249
Astolfi, 21, 113, 114,117, 123, 261, 265, 300, 301, 302
Avanzini, 206
Ayed, 3, 15
Baccouche, 26, 29, 30, 31, 154
Bachelard, 113
Bailly, 16
Bardin, 178
Barthes, 205
Beaulieux, 89
Benveniste, 205
Bertrand, 278
Bessonat, 300
Besse, 23, 48, 245, 277, 297
Berninger, 88
Bilières, 230
Billiez, 119, 203,279
Blanche-Benveniste, 90, 91, 92, 94, 95, 220, 230
Blanchard, 193
Bonin, 223, 271
Bosse, 282
Bousquet, 120, 217, 263
BouKhari, 23
Brahim, 19,123, 230, 256
Brissaud, 212, 218
Brissiaud, 105, 265, 267, 271, 294, 298,
Bronckart, 136
Burney, 90, 93
Cantineau, 80
Casalis, 169
Catach, 11, 94, 97, 98, 99, 110, 130, 139,144, 153, 159, 211, 213, 218, 253, 256, 259, 269, 284, 311, 312
Cavanagh, 19
Cellier, 266, 267
Chabchoub, 114
Charmeux, 88, 100,117, 292
Chaumont, 110
Chervel, 90, 91, 92, 94, 95, 98, 99,126, 167, 174, 211, 220,252, 255, 298
Chiss, 13, 87, 100, 101,140, 255, 296
Cicurel, 68,278
Clayessen, 98
Cogis, 18, 80, 85, 87, 94, 95, 97, 98, 105, 120, 109, 110, 126,139, 174, 210, 217, 252,255, 263, 265, 266, 267, 268, 271, 292, 298, 299, 300, 305, 328
Cohen, 16
Colin, 120
Cornu, 118
Cordary, 163, 300
Coste, 225, 233
Cunningham, 106
Cuq, 234
Dabène, 12, 119, 191, 193, 194, 195, 203
David, 13, 23, 87, 100,121, 177, 212 238, 255, 262, 296
Debyser, 232
Delforce, 196, 283
De Miniac, 119,120, 199
Deprez, 233
De Vecchi, 21
Dessons, 101
Develay, 21, 68
Dhahri, 33
Doudin, 66
Ducard, 88, 96, 99, 114, 116, 120,133, 177, 212, 215, 216, 217, 219, 263, 300
Dubois, 87
Dutrey, 23
Ehri, 103, 222, 271
EVA, 199
Estienne, 282
Fayol, 88, 104, 105,108, 212, 215, 219, 221, 222, 223, 283, 295, 296
Fischer, 118
Freinet, 101
Frith, 106
Gadacha, 31, 36
Galbaud, 222
Galisson, 225,233
Gak, 94
Garmadi, 231
Germain, 38
Gey, 139, 207, 208, 294

Ghellai, 73
Giordan, 21
Giraud, 62
Gombert, 297
Goody, 299
Graham, 200
Guimard, 14
Haas, 266, 267, 268, 292, 293, 296, 304
Halté, 199, 292
Hammami, 23,121
Hassan, 233
Honvault, 73, 88, 96,136,139, 214, 219
Jaffré, 13, 14, 87, 88, 89, 91, 94, 96, 98, 102, 103, 111, 115, 120, 131,136, 212, 214, 215, 218, 219, 221, 258, 260, 261, 262, 263, 266, 269, 276, 283, 292, 295, 296, 305, 328
Karmiloff-Smith, 263
Kammoun, 23, 28
Koughouli, 73
Lafont-Terranova, 120
Lahire, 203, 296
Laroussi, 26
Largy, 14, 212, 219,223
Lefrançois, 226
Le Gendre, 36
Legros, 236
Lentz, 107
Léon, 79
Le Pesant, 23,121
Lorrot, 251, 266, 267, 293, 296, 300, 304
Luste-Chaa, 44
Lucci, 119, 203, 220, 279
Madelon, 257
Magnen, 230
Makhlouf, 236
Manesse, 15, 18, 80, 85, 87, 98, 125, 126, 131, 140,152, 165, 167, 174, 175, 183, 210, 211, 213,238, 240, 252, 255, 263, 268, 271, 290, 305
Mansour, 241
Marty, 269
Martin, 66
Martinet, 213, 282
Marzouki, 27
Massonnet, 120, 216, 263
Maume, 228, 229, 245
Meirieu, 332
Mejri, 24, 28

Moirand, 70
Miled, 12, 19, 23, 24, 27, 48,129 68, 119, 121,123, 178, 201, 241, 273, 334
Millet, 119, 177, 203, 220, 223, 279, 284
Moore, 118, 176, 336
Morin, 102, 262, 305
Moscovici, 191
Mousty, 14, 106, 105, 107,121
Mucchielli, 176
Naffati, 28, 29,125
Narcy, 300, 301
Olson, 299
Pacton, 118, 283
Pellat, 222
Perruchet, 118, 283
Perfetti, 103, 106, 222
Petitjean, 199
Piaget, 67,113
Plane, 199
Pothier B., 112, 212,130, 253
Pothier Ph., 112, 169, 284
Porquier, 48, 114, 241, 277
Pivot, 92
Primeau, 253
Queffelec, 28, 29,125
Reuter, 120, 182, 196, 199, 201, 202, 238
Rey, 118
Rieben, 222
Ros, 109, 110, 263
Schneuwly, 257
Saada-Robert, 257
Said, 24, 28
Sandon, 218
Saussure, 89, 218
Seymour, 106
Sfar, 24, 28
Springer-Charolles, 169
Sraib, 33, 34
Stanovich, 106
Tainturier, 282
Tallet, 218
Tamine, 116
Tessier, 98, 177
Teste, 222
Thevenin, 219
Thimonnier, 93, 99
Totereau, 219, 294
Treiman, 103

Trévisé, 129
Troubetzkoy, 226,257
Tullon, 29
Valdois, 282
Veltcheff, 9, 23, 41,121, 242
Véronique, 126,129
Vergnoux, 118

Veslin, 139
Vial, 216
Vygotsky, 67 294,
Weinrich, 205
Wegmuller, 257

INDEX DES NOTIONS

- Acquisition**, 9, 17, 18, 19, 43, 44, 88, 104, 105, 110, 117, 118, 123, 131, 150, 151, 200, 246, 268, 275, 283, 308, 331, 334, 336
- Apprentissage**, 9, 12, 15, 17, 19, 22, 39, 40, 41, 42, 63, 85, 107, 134, 268
- Approche communicative**, 13, 16, 43
- Automatismes**, 102, 150, 296
- Besoin langagier**, 10, 24, 274
- Bilingue**, 24, 122
- Compétence linguistique**, 46, 82
- Compétences orthographiques**, 17, 19, 27, 60, 102, 104, 132, 133, 136, 138, 261, 275, 282, 308, 332, 334
- Compétences scripturales**, 10, 107, 128, 332
- Contexte**, 9, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 54, 85, 242, 245, 259, 273, 286, 301, 303, 327
- Connaissance**, 9, 14
- Décloisonnement**, 62, 63, 65
- Démarche didactique**, 18
- Didactique**, 10, 11, 13, 19, 85, 94, 99, 100, 113, 118, 238, 263, 274
- Difficultés orthographiques**, 9, 14, 15, 80, 123, 134, 177, 195, 251
- Diglossique**, 24
- Diversité**, 28, 36, 80, 272, 280
- Dysfonctionnement**, 11, 15, 16, 23, 46, 128, 193, 205, 285
- Echec**, 9, 18
- Enjeux**, 13, 19, 271
- Enseignement**, 12, 15, 17, 19, 22, 28, 39, 40, 42, 47, 48, 63
- Entraînement**, 107, 334
- Erreur**, 10, 13, 14, 15, 111, 115, 130, 133, 139, 144, 147, 176, 230, 243, 260, 284, 299, 330
- Evaluation**, 9, 12
- Gestion orthographique**, 14
- Habilité**, 19, 105, 150
- Hétérogénéité**, 24
- Insécurité scripturale**, 194
- Interférences**, 112, 117, 134, 184, 230, 276, 277, 333
- Lacunes**, 10, 62, 252, 289
- Langue étrangère**, 10, 48, 82, 129, 226, 231, 274, 275
- Langue maternelle**, 23, 80, 85, 94, 134, 225
- Langue seconde**, 23, 129, 241
- Langue véhiculaire**, 16
- Maîtrise de l'écrit**, 9, 15, 16, 19, 82, 99, 230
- Maîtrise du discours**, 46
- Mémorisation**, 100, 117, 150, 334
- Métalinguistiques**, 14, 74, 84, 131, 150, 263, 266, 267, 295, 297, 322
- Métalangage**, 16, 264, 297
- Mobilisation**, 17
- Orthographe**, 9, 12, 17, 19, 22, 59, 80, 82, 85, 88, 90, 94, 103, 111, 120, 264, 268
- Outils de langue**, 47, 82
- Production écrite**, 9, 17, 100, 105, 115, 136, 288, 290, 293
- Programmes**, 11, 12, 240
- Phonétique**, 12
- Production écrite**, 12, 13
- Psycholinguistique**, 13
- Réflexion**, 17, 74, 85, 105, 107, 109, 258, 279, 303, 322
- Représentations**, 21, 89, 104, 120, 126, 176, 191, 192, 195, 202, 261, 265, 282, 332
- Stratégies orthographiques**, 11, 106, 258
- Stock lexical**, 17, 18, 279, 295, 334
- Surcharge cognitive**, 223, 260
- Tâches scripturales**, 16
- Verbalisations métagraphiques**, 110

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE- PARIS 3

École doctorale 268 -Langage et langues : description, théorisation, transmission

UFR Littérature, Linguistique, Didactique

Thèse de doctorat

Pour obtenir le grade de Docteur de l'université Sorbonne Nouvelle -Paris 3

Discipline : didactique des langues et des cultures

Kalai LASSAAD

**L'ERREUR ORTHOGRAPHIQUE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES
ÉLÈVES TUNISIENS : ORIGINE DU DYSFONCTIONNEMENT ET
CONTRIBUTION À LA MAÎTRISE DE LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE**

-TOME 2-

ANNEXES

Thèse dirigée par

Danièle MANESSE, professeur de science du langage

Soutenue le

Jury :

-Danièle MANESSE (Professeur à l'université Paris 3-Sorbonne Nouvelle)

-Christine DEPREZ (Professeur à l'université Paris 5-Descartes)

-Mohamed MILED (Professeur à l'université de Carthage, Tunisie)

-Colette FEUILLARD (Professeur à l'université Paris 5- Descartes)

Table des matières annexes

| | Page |
|---|-------------|
| Annexe 1 : Statut et finalités du français en Tunisie..... | 3 |
| Annexe 2 : Coursus d'apprentissage du français dans la loi 65 du 29 juillet 1991..... | 4 |
| Annexe 3 : L'horaire des disciplines enseignées en langue française dans la loi 65 du 29 juillet 1991..... | 5 |
| Annexe 4 : Coursus d'apprentissage du français dans la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement..... | 7 |
| Annexe 5 : L'horaire des disciplines enseignées en langue française dans la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement..... | 8 |
| Annexe 6 : Exemples de questionnaires..... | 10 |
| Annexe 7 : copies d'élèves de l'intérieur du pays..... | 15 |
| Annexe 8 : copies d'élèves d'une région côtière..... | 41 |

Annexe 1 : Statut et finalités du français en Tunisie

1. Finalité

Article 51 de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire du 23 juillet 2002:

« La langue arabe est enseignée dans tous les cycles de l'enseignement de façon à garantir sa maîtrise à la fois comme moyen de communication et de culture, et son utilisation pour apprendre et pour produire dans les différents domaines du savoir.

Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles, afin de préparer les jeunes à suivre leur évolution et y contribuer d'une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle. »

2. Statut

« Etant la première langue étrangère étudiée par l'élève tunisien, le français devra contribuer à sa formation intellectuelle, culturelle et scientifique.

Il sera pour l'élève un moyen complémentaire pour :

- Communiquer avec autrui ;
- Découvrir d'autres civilisations et cultures et se situer par rapport à elles ;
- Accéder à l'information scientifique et technique. » (Programmes officiels de français de 2008, p. 3)

3. Les objectifs de l'enseignement du français

« Les objectifs de l'enseignement du français, dans le cycle secondaire, s'articulent autour de trois grandes orientations :

- Développer la compétence de lecture chez les élèves ;
- Affiner leurs capacités d'expression à l'oral et à l'écrit ;
- Développer leur autonomie par l'acquisition de méthodes de travail appropriées. » (Programmes officiels de français de 2008, p. 3)

Annexe 2 : Cours d'apprentissage du français dans la loi n°65 du 29 juillet 1991

| Cycles | Nombre d'heures par semaine | |
|---|------------------------------------|-----------------------------|
| Premier cycle d'enseignement de base | | |
| Première année | - | |
| Deuxième année | - | |
| Troisième | 10 heures | |
| Quatrième année | 10 heures | |
| Cinquième année | 11h30 | |
| Sixième année | 12h30 | |
| Deuxième cycle de l'enseignement de base | | |
| Septième année | 4h30 | |
| Huitième année | 4h30 | |
| Neuvième Année | 5h | |
| Enseignement secondaire | Filières scientifiques | filières littéraires |
| Première année | 3h30 | |
| Deuxième année | 3h30 | |
| Troisième année | 3h | 4h |
| Quatrième année | 2h | 3h |

**Annexe 3 : L'horaire des disciplines enseignées en langue française dans
la loi n°65 du 29 juillet 1991**

| Cycle secondaire | Disciplines | Nombre d'heures par semaine |
|--|----------------------|------------------------------------|
| Première année | Mathématiques | 4h |
| | Physique et chimie | 3h |
| | Biologie | 1h30 |
| | Technologie | 2h |
| Deuxième année | 1-Mathématiques | 4h |
| | 2-Physique et chimie | 3h |
| | 3-Biologie | 1h30 |
| | 4-Technologie | 2h |
| Troisième année Filière sciences expérimentales | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 4h |
| | 4-informatique | 2h |
| Troisième année Filière mathématique | 1-Mathématiques | 7h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 2h15 |
| | 4-informatique | 2h |
| Troisième année Filière technique | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-informatique | 2h |
| | 4-Technologie | 4h |
| Troisième année Filière économie et gestion | 1-Mathématiques | 4h |
| | 2-gestion | 5h |
| | 3-informatique | 2h |
| | 4-économie | 4h |
| | 5-physique et chimie | 1h30 |
| | 6-biologie | 2h15 |
| Troisième année Filière lettres | 1-Mathématiques | 1h30 |
| | 2-Physique et chimie | 1h30 |

| | | |
|--|----------------------|------|
| | 3-Biologie | 2h15 |
| | 4-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière sciences expérimentales | 1-Mathématiques | 4h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 4h |
| | 4-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière lettres | 1-Mathématiques | 1h30 |
| | 2-Physique et chimie | 1h30 |
| | 3-Biologie | 2h15 |
| | 4-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière mathématique | 1-Mathématiques | 7h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 2h15 |
| | 4-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière technique | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-informatique | 2h |
| | 4-Technologie | 4h |
| Quatrième année Filière économie et gestion | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-économie | 4h |
| | 3-gestion | 5h |
| | 4-informatique | 2h |
| | 5-physique et chimie | 1h30 |
| | 6-biologie | 2h15 |

Annexe 4 : Cours d'apprentissage du français dans la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement

| Cycles | Nombre d'heures par semaine | |
|---|------------------------------------|-----------------------------|
| Premier cycle d'enseignement de base | | |
| Première année | - | |
| Deuxième année | - | |
| Troisième | 8 heures | |
| Quatrième année | 8heures | |
| Cinquième année | 9 heures | |
| Sixième année | 8heures | |
| Deuxième cycle de l'enseignement de base | | |
| Septième année | 4h30 | |
| Huitième année | 4h30 | |
| Neuvième Année | 5h | |
| Enseignement secondaire | Filières scientifiques | filières littéraires |
| Première année | 4 heures | |
| Deuxième année | 3 à 4 h | 5 h |
| Troisième année | 3 à 4 h | 5 h |
| Quatrième année | 2 à 3h | 5 h |

Annexe 5 : L'horaire des disciplines enseignées en langue française dans la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement

| Cycle secondaire | Disciplines | Nombre d'heures par semaine |
|---|----------------------|------------------------------------|
| Première année | 1-Mathématiques | 4h |
| | 2-Physique et chimie | 3h |
| | 3-Biologie | 1h30 |
| | 4-Technologie | 2h |
| Deuxième année Branche lettres | 1-Mathématiques | 2h |
| | 2-Biologie | 1h30 |
| Deuxième année Branche sciences | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 4h |
| | 3-Biologie | 3h30 |
| | 4-Technologie | 2h |
| Deuxième année Branche technologie de l'informatique | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 4h |
| | 3-Technologie | 2h |
| | 4-informatique | 5h |
| Deuxième année Branche économie et gestion | 1-Mathématiques | 3h |
| | 2-économie | 3h |
| | 3-gestion | 3h |
| | 4- informatique | 2h |
| Troisième année Filière sciences expérimentales | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 4h |
| | 4-informatique | 2h |
| Troisième année Filière mathématique | 1-Mathématiques | 7h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 1h30 |
| | 4-informatique | 2h |
| Troisième année Filière technique | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |

| | | |
|---|--------------------------|------|
| | 3-informatique | 2h |
| | 4-Technologie | 8h |
| Troisième année Filière économie et services | 1-Mathématiques | 4h |
| | 2-gestion | 5h |
| | 3-informatique | 2h |
| | 4-économie | 5h |
| Troisième année Filière lettres | 1-Mathématiques (option) | 2h |
| | 2-Biologie (option) | 2h |
| | 3-informatique | 2h |
| Troisième année Filière sciences de l'informatique | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-informatique | 8h |
| Quatrième année Filière sciences expérimentales | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 5h |
| | 4-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière lettres | 1-Mathématiques | 1h |
| | 2-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière mathématique | 1-Mathématiques | 7h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-Biologie | 1h30 |
| | 4-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière technique | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-Physique et chimie | 5h |
| | 3-informatique | 2h |
| | 4-Technologie | 8h |
| Quatrième année Filière économie et gestion | 1-Mathématiques | 4h |
| | 2-économie | 5h |
| | 3-gestion | 5h |
| | 4-informatique | 2h |
| Quatrième année Filière sciences de l'informatique | 1-Mathématiques | 5h |
| | 2-informatique | 8h |
| | 3-physique et chimie | 5h |

Annexe 6 : Exemples de questionnaires

Questionnaire destiné aux enseignants de français de la première année secondaire

Enseignant

Expérience : 12 années

Il s'agit d'un questionnaire exploratoire qui servira de base pour une recherche en didactique de français sur les difficultés orthographiques des élèves.

Merci de bien vouloir nous aider en répondant aux questions proposées à partir de votre expérience.

1- Qu'est-ce que bien écrire pour vous ? (hiérarchisez vos réponses)

- 1) Bien écrire pour moi c'est d'abord produire un écrit qui véhicule un sens.
- 2) Respecter le code écrit.
- 3) Organiser ses idées et les articuler en tenant compte des liens logiques qui les entretiennent.
- 4) prévoir pour son écrit une introduction et une conclusion.

2-D'après vous, quelles sont les difficultés qui empêchent les élèves d'écrire correctement ?

- Difficultés liées à l'organisation des idées
- Difficultés d'expression
- Difficultés liées à l'orthographe
- Difficultés liées au vocabulaire
- Difficultés liées à la syntaxe
- Difficultés liées à la conjugaison et à l'ensemble de la morphologie
- Autres difficultés :

3- Que représente pour vous l'enseignement de l'orthographe ? Veuillez donner jusqu'à cinq réponses hiérarchisées.

- 1) L'enseignement de l'orthographe représente un axe fondamental dans la maîtrise du code écrit.
- 2) Il est un auxiliaire qui facilite l'enseignement des autres activités (c- lecture).
- 3) L'enseignement de l'orth. représente une difficulté pour moi.
- 4) aussi bien pour l'élève que pour le professeur surtout au lycée.
- 5) lorsqu'on cesse de décloisonner les activités dans une classe de français... pour qu'il soit ciblé, et efficace et surtout fonctionnaliser il nécessite une pédagogie propre à son enseignement.

4- Quelle place donnez-vous à la norme orthographe dans les productions écrites ?

J'accorde une place plus ou moins importante à la norme orthographe dans la production écrite, puisqu'elle influence la lisibilité de l'écrit, un texte incorrect orthographiquement est difficile à lire et à appréhender.

5-Pourquoi, d'après vous, les élèves ont-ils des difficultés liées à l'orthographe ?

À mon avis, les élèves ont des difficultés liées à l'orthographe pour différentes raisons :

- L'interférence (Arabe / Français / Anglais).....
- Les règles de l'orthographe sont complexes et les élèves ne fonctionnent pas ce qu'ils ont appris en orthographe, puisqu'ils n'écrivent pas, ne voient pas, mauvaise prononciation qui les emporte à confondre certaines consonnes ph - f - v / les accents, e muet et le e prononcé.....

6- Quelles sont les principales difficultés orthographiques des élèves ?

À mon avis, parmi les principales difficultés orthographiques des élèves :

- L'emploi des pronoms.....
- L'accord.....
- La morphologie.....

7- Comment, d'après vous, pourrait-on aider les élèves à dépasser leurs difficultés orthographiques ?

À mon avis, on pourrait aider les élèves à dépasser leurs difficultés orthographiques en continuant à enseigner l'orthographe même au lycée et à l'évaluer dans le cadre des évaluations de synthèse.....

- introduire l'activité dictée comme objet d'apprentissage et d'évaluation ainsi pourrait-on pousser les élèves à mobiliser leur acquis et s'efforcer de les développer

- adopter une évaluation critériée dans laquelle l'orthographe sera un critère principal dans la réussite ou l'échec de la production au même titre que la compréhension et la pertinence des idées

Merci de votre coopération.

Questionnaire pour les enseignants des matières scientifiques

Enseignant

Discipline : *Technologie* Expérience : *7 ans*

Il s'agit d'un questionnaire exploratoire qui servira de base pour une recherche en didactique de français sur les difficultés orthographiques des élèves.

Merci de bien vouloir nous aider en répondant aux questions proposées à partir de votre expérience.

1- La mauvaise maîtrise du français a-t-elle, d'après vous, un rôle sur les difficultés des élèves dans votre matière ?

Oui

2- Si oui dites pourquoi. Vous expliquez votre réponse par des exemples dans votre matière.

La langue française représente une langue de communication en technologie et si on ne maîtrise pas convenablement, on risque d'avoir des difficultés d'acquisition chez les élèves et surtout les mots techniques pour chaque matière.

Exple : Description du fonctionnement ou d'un phénomène d'un système technique

3- Comment, d'après vous, pourrait-on aider les élèves à dépasser leurs difficultés ?

Tout simplement, on évite la langue arabe dans les matières qu'on enseigne en français, comme on peut multiplier la lecture et la recherche chez les élèves ou aussi projeter des documentaires en français.

Merci de votre coopération

Questionnaire (pour les élèves)

Elève : Age : 15 Lycée :

(Cochez l'item qui vous convient)

1-Qu'est-ce que savoir bien écrire pour vous ?

- Construire des phrases correctes
- Savoir bien exprimer ses idées
- ne pas commettre de fautes d'orthographe
- Savoir présenter son travail
- savoir exprimer son originalité et sa créativité
- Autres :

2-Quand vous rédigez, votre attention se porte sur :

- Ce que vous voulez dire
- L'organisation du texte à produire
- La présentation du texte
- L'orthographe des mots
- La conjugaison
- La construction des phrases

3-Que représente pour vous l'orthographe du français?

- Un apprentissage facile
- Un apprentissage difficile
- Autre :

3-D'après vous, pourquoi les élèves trouvent-ils beaucoup de difficultés à orthographier les mots ?

- Ils ne sont pas entraînés à bien orthographier
- Ils ne lisent pas beaucoup
- Les règles de l'orthographe ne sont pas claires
- L'horaire imparti à l'orthographe est insuffisant
- Ils ne sont pas entraînés à discriminer certains sons
- Ils sont influencés par la langue arabe
- Autre raisons :

4-D'après vous, comment pourrait-on apprendre à bien orthographier ?

- En faisant beaucoup d'exercices d'orthographe
- En lisant beaucoup
- En pratiquant la dictée
- En donnant des explications sur l'orthographe française
- Autres:

5- Que fais-tu exactement quand on te demande de contrôler l'orthographe de ton texte ?

Quand on me demande de contrôler l'orthographe de mon texte je cherche les erreurs et j'essaie de les corriger

6- Sur quoi portent essentiellement les erreurs que tu fais en orthographe ?

7- Dans quelle situation d'écriture as-tu le plus de difficulté en orthographe ?

- Une dictée
- Un exercice d'orthographe
- Une rédaction

8- Pourquoi à ton avis ?

À mon avis parce que vraiment je me pratique par la dictée et je m'essaie pas de lire beaucoup des textes pour corriger mes erreurs.

9- En orthographe, qu'est-ce qui est facile pour toi ?

En orthographe, le plus facile pour moi c'est comment mettre les mots au féminin ou au pluriel.

10- En orthographe, qu'est-ce qui est difficile pour toi ?

En orthographe, le difficile pour moi c'est comme on peut comparer entre les homophones et les homonymes.

11- Que fais-tu si tu as un problème d'orthographe pendant que tu écris ton texte ?

- Tu écris quand même le mot
- Tu renonces à écrire le mot
- Tu emploies un autre mot

11- Si tu as un copain qui a beaucoup de difficultés en orthographe et qu'il voulait s'améliorer, quels conseils lui donnerais-tu ?

Si j'ai un copain qui a beaucoup de difficultés en orthographe, je vais lui donner des conseils pour corriger ses erreurs. Par exemple, je lui dirais corriger

- * Tu dois lire des contes pour apprendre comment on peut écrire
- * Tu dois savoir comment mettre les mots au féminin ou au pluriel
- * Tu dois être présent à la séance de l'orthographe pour essayer de corriger les erreurs.

Annexe7: Copies d'élèves de l'intérieur du pays

Rédaction : n° 478

un matin je suis allée a la campagne avec ma
camarde est dans la campagne il y a beaucoup
des éléments très belle les fleurs les arbres d'air
il est très belle est après 1 heure nous avons allé au
théâtre parce que ma camarde j'ai aimé le théâtre
nous avons regardé un film très peur il parle
avec la guerre est il y a beaucoup des jeune homme
fait la guerre avec des armes il est très peur on fait
est après 2 heures nous avons allé le jardin biblic
parce que il est très belle est après quelques minutes
nous allons à la jardin des animaux et là les
animaux est très belle est très calme est après
nous allé rentre à la maison est joué la télévision
est je écoute la musique avec ma camarde il est bon
permanence avec ma camarde.

Le été dernier quand je rebranches la mammy pour acheter
la bicyclette.
je décide travail mais difficile et la première fois je me sent
lève difficile je suis et moi triste, la travaille et très très
difficile et moi petit je malade mais la malade me
me pas de force pour travailler je travail et moi très très
malade et mon père dit
~~me~~ ma travail pour dernière semaine
et moi triste pour mon travail mon mammy et moi bicyclette
le samedi je vais à la travaille pour préncher la mammy
la mammy ma père acheter la bicyclette.
je triste et vais à la maison maison pour dernier et moi
pleurs soudain mon père entret la maison mon père acheter
la bicyclette pour moi très très joyeux et dit
Merci ~~mon père~~ je t'aime Mon père
et préncher la bicyclette et joyeux et moi très joyeux

Merci Mon père

L'année dernière j'allé chez mon frère à Tunis pour aller à la mer.

Un jour j'allé à la mer il trouva un beau voisin qui s'appelle Rami.

Un jour j'allé à la maison de mon voisin Rami pour aller à la mer.

Après un semaine mon voisin Rami va chez la grand père et la grand mère au souce.

Je reste seul ni voisin ni voisine.

Un jour je reste à la maison pour regarder le match et mon voisin Rami arrivé j'ai heureux parce que il mon voisin Rami reste à Tunis à la même pour je prends mon voisin Rami et allaient à la plage pour jouer à la plage dans le sable et après ils entraient à la mer.

Après de mois de l'été mon frère décide de rentrer au Kef demain.

Le jour de la rentrée au Kef mon voisin Rami pleure parce que il moi rentrer au Kef.

C'est un souvenir que je ne peut pas l'oublier, quand je suis allée chez la famille de ma mère à la campagne.

Au début, je m'es levée tôt pour faire une grande promenade dans la magnifique nature. Elle a été très verte d'herbes, les oiseaux ont chanté et ont dansé comme dans un festival. Les papillons ont volé avec les abilles de fleur en fleur, aussi les grenouilles de plusieurs couleurs : vert, pistache, et aussi rouge ont sauté de pierre en pierre, dans la rivière qui a été comme un ruban d'argent. Je m'es éloignée de la maison. Tout à coup, le ciel sera noir, la pluie a été tombé et le paysage sera très énigmatique. J'ai été effrayée et j'ai couru, mais je suis tombée et j'ai mal à la jambe. Mais le plus mauvais que j'ai oublié le chemin d'arrivée. J'ai peur et j'ai appelé au secours mais en vain. Je suis assise sous un arbre. Soudain et heureusement un laboureur m'a raconté. Il m'a questionné de mon adresse et il m'a emmené à la maison.

Enfin, j'ai revien à la maison et j'ai promis ma famille de ne pas répéter cette ^{ma} faute.

La semaine dernier nous nous avions assis sur la patte

papa dit à ma mère :

« Moi je prépare pour acheter une voiture nouvelle

ma mère dit :

« une voiture nouvelle !

papa dit :

« Oui une voiture nouvelle

mon frère dit :

« papa combien d'argent de cette voiture ?

Papa dit :

« 40 millions en facilités

demain papa et mon frère aller pour acheter la voiture

On quelque heure papa arrive avec mon frère et conduit la voiture

est il garé la voiture devant la maison est resté

papa dit à ma mère et mes frères

« sortent pour regarder la surprise. Nous sortent pour regarder la

surprise de papa tout a coup nous regardent une belle voiture

nous nous très joyeux et ivres et contents

ma grand mère dit à papa :

« nous prépare une fette et nous mangent le gâteau et vite

le faisons

Rédaction : n° 483

Quand je suis petit, j'ai été marqué une
seulement d'enfants.

Il se venait d'un menuisier de grand
de France.

Il va avec la famille à une salle de fête
dans la salle de fête de la famille.

Le chanteur est chante très bien
ma mère est mon père. Distribués de

boîte de gaufres et des morceaux de gâteaux
les filles et les enfants danses. Bien

le grand oncle grand oncle chante avec le
chanteur est danse avec le grand père.

Enfin tous les familles rentrer
à la maison et est très joyeux.

Rédaction : n° 484

Quand j'ai 12 ans après le décès ma grand mère est
mon

mais il était un jour. Tous moi est très morose
mon père et très triste que sont mère et

mort. Le cache le vêtements de l'air

..... Quand j'étais petit, j'étais un gargon peureux alors.....
..... ma maman m'a aimé beaucoup et peur a lui lorsqu'elle.....
..... m'a laissée tout seul à la maison, soudain, elle tombe.....
..... à grippe alors elle a dit :
..... n'a peur rien ma chéri, encourageais vous, alors.....
..... j'étais encourageais, Elle a allé à l'Hôpital plus tard,.....
..... et j'ai resté tout seul dans notre maison, et j'étais isolé,.....
..... alors ~~j'ai~~ j'ai allé à la salle pour regarder la télévision.....
..... j'ai ouvert la télé, ~~et~~ soudain une image peureux.....
..... mais terrible a peur et a cause de cette image.....
..... terrible j'ai imaginé des fantômes et des cadavres ont.....
..... venant venues pour mentuer j'étais pleuré,.....
..... et les Flics sont approchés a lui après quelque temps.....
..... de peur la porte est frappée et j'ai hésité.....
..... pour découvrir qui devant la porte, et ma maman m'a dit.....
..... Achref.....

... c'est la fin de l'année dernière, moi et mes amis dans la classe.....
 nous avons fait une grande fête à la science de l'étranger, moi et
 mes amis **Rahma**, **Mayla** nous avons aller à la pâtisserie, nous
 achetons les gâteaux, les jus, les bamba, les pailles et les
 parts serristes, nous passons une semaine de préparé à se fête.....
 Samedi le **27 mai 2017** à la **9:00** heures au soir, moi et **Mayla**
Rahma et **Yasra** nous avons entré à la classe pour préparé à la fête.
 qui nous avons fait elle à **10:00**, mes amis **Almed** et **Hanga** nous
 étaient pour préparé ils ont décoré la classe avec les ballons et
 les fleurs, ils ont classer les tables à la côté de la salle, moi
 et les filles nous préparons des autres chaises, nous mettons les
 pailles, les vers, les jus, et le gâteau sur la table de les
 professeurs, **Hanga** prend un radio et le met à chanté à **10:00** les
 professeurs de l'étranger **Ben Bouzid** et mes amis entrent au classes
 ils ont surpris de regarder la classe comme le jardin
 avec les fleurs et les ballons, nous avons fait une belle fête
 à **2 heures** nous mangons, nous chantons, nous dansons, et à la
 fin de la fête nous pleurons parce que l'année et sera fini, mon
 professeur nous dit que l'année fini mais la vie ne fini pas, **Almed**, **Hanga**
Mayla, **Rahma**, **Hoda**, **Amel** et moi, nous dansons et nous passons des
 meilleurs heures de notre vie, c'est la souvenir de mon enfance qui
 je le marqué, et je ne l'oublié pas à tous les années de ma vie et je
 n'oublié pas la classe **9B2**.

Il y a un événement que je ne peut pas oublier c'est
mon voyage au Brésil.
Au début j'ai ramasser mes vêtements à une petite
valise noir, puis j'ai stopper un taxi pour m'emmener
à l'aéroport. Quand j'ai entrer dans l'avion
j'étais plein de peur car c'est la première
fois que je vais monter dans une avion.
En suite la grande machine a voler. Oh!... Quelle
long voyage de douze heures
en fin j'ai arriver au Brésil, c'est une belle
pays qui contient des terre du café et de Banane.
Il y a aussi une grande forêt qui s'appelle la forêt
d'Amazonie, c'est une grande ville.
Il ya des bon homme qui aider de traverser une
partie de la forêt.
Finalement j'ai rentrer avec des cadeau à la
maison.
C'est inoubliable je ne peut pas oublier à toute
ma vie.

J'ai un événement que je ne peut pas
l'oublier.
C'est le 1^{er} de mon anniversaire. j'ai re faire au
matin j'ai pris mes vêtements par j'ai mangé ma
diner puis j'ai sortie de la maison pour jouer
avec mes ami le foot ball dans le stade.
- après des heures j'ai été allé a la maison pour faire
mes devoirs.
j'ai ouvert la porte soudain j'ai trouvé toute mes
parent dans ma maison.
C'est si long lorsque le regard me fait. le tout dit
bonne anniversaire.
- j'ai rentré a la maison j'ai dansé avec mes parent
et j'ai mangé le gâteau et j'ai eu beaucoup de baisers
et nous avons passé des belle heures avec joie.

un jour je achète un cadeau pour l'anniversaire de
mon petit Soeur et soudain l'anniversaire de moi
l'année 2001 quand je joue avec mes camarade
derrière la maison soudain le plus tombe mé ~~cam~~
camarade et moi entre a la maison je trouve mamam
fête l'anniversaire de moi surprise la musique et
départ plus fort le gâteau et beaucoup de gâteau
et de fleurs multicolores mes camarade et moi
j'y suis et nous joue avec les jupes et mamam
distribuer le gâteau avec mes amie et ~~soeur~~ mes
dances avec mes camarades et très content

Enfin, mes camarades et moi. Sabatier et
l'anniversaire est terminé avec une Sabatier.

Un jour Pendant les vacances du printemps de l'année scolaire précédente l'administration de Notre Lycée a organisé une excursion à Nabeul j'en ai participé.

Le jour de l'excursion désigné, Tous les participants se sont rassemblés devant le Lycée de bon matin où était le bus en attente et on est partis vers Nabeul. En arrivant, on est dispersés en groupe pour se promener dans la ville et ses avenues et ses différents magasins. Moi j'étais avec un groupe de mes collègues, Mais dans la ville Traditionnelle ou les rues étaient très étroites et chargées par les passagers je me suis trouvée seule, j'ai chercher mes copains mais en vain j'ai suivi mon chemin jusqu'à la fin de la rue où je me suis trouvée dans un jardin Public j'ai pris un coin et je me suis assise sur un banc réfléchissant comment je dois retrouver mon chemin pour retourner au bus. En ce moment une fille de mon âge est venue s'asseoir près de moi.

Bonjour elle m'a dit : "j'ai perdu". "Bonjour on s'est connu, elle s'appelle Haïfa et habitait Nabeul ou a passés quelques temps en discutant et s'amusant, puis je lui a raconté mon histoire comment je suis perdu, elle ma conduite de promener dans la ville puis à l'heure de notre rassemblement près du bus, elle m'a ramené à l'endroit, on est échangées nos adresses puis elle m'a quittée j'ai t'ai bien remercié et de ce jour elle est devenue l'une de mes fidèles copains il était ces un bon souvenir moi et les enfant Ten passe le Temps les vacances j'ai perdu il rencontre mon ami ces un bonne fille est très sympathique. il s'appelle Haïfa.

J'ai cinq ans, j'ai encore petite, ma mère me l'a laissée dormir seule dans la maison et elle est allée pour acheter du lait et du pain. Et puis quelques heures, j'ai réveillé, j'ai peur, je cherche à ma mère dans toutes les chambres, je ne la trouve pas. Puis j'ai séjourné vers la cuisine pour manger quelque chose car j'ai faim mais j'ai trouvé les boutons du gaz ouvert, j'ai curieux et je joue et amuse avec ces boutons, à côté de moi, j'ai trouvé des allumettes j'ai laissé les boutons ouverts et j'ai allumé une allumette. J'ai amuse pour court temps car l'allumette est finit et j'ai allumé mes mains. Quant j'ai peur les autres allumettes ont été allumées. Enfin et heureusement ma mère est revenue, elle a ouvert toutes les fenêtres et les portes, elle arrête le feu et elle me soigne. Maintenant, je ne fais pas à le feu.

Lorsque j'étais 8 ans, je vais chez ma grand-mère pour y faire
 la fête de mon cousin. Le premier jour, il ne la fait rien
 je fais à la ferme pour regarder. Tous les animaux sont
 libérés. Le deuxième jour, il nous prépare les chaises
 et les ~~(Tables)~~ Tables. C'est 19:00 heures, les personnes
 de la chaise est revenue, pendant 30 minutes la musique
 est départ. Tous les hommes de la compagnie est revenue.
 Quand les hommes ~~(de la compagnie et)~~ est terminés
 la manger ils les assies. Tous les hommes sur les chaises.
 Soudain, un homme de la fête prend une
 chaise et le jette. Prend de la femme. Tous les
 hommes est debout, les femmes est entre dans la
 maison et les ~~les~~ hommes est à l'arrêt par la
 sabatue. ~~les chaises est~~.

Enfin les chaises à cause, et les ~~autres~~
 ampoules est. Tous les choses quand nous les préparés
 devant la sabatue mon ~~et~~ cousin est peur. Quand
 il sont faites est ne réparés. Et comme mon cousin
 le veut de je cette jours est réparés. Très
 triste à mon cousin est les parents. Quelle
 mauvaise jours.

• Quand je suis petit, j'ai marqué une belle
souvenir d'enfance pour moi.

Quelle est la souvenir qui reste dans mon cœur ?

J'ai 13 ans, quand je suis allée à la campagne
avec mes parents pour visiter mes grands-parents où
j'ai raconté un enfant qui s'appelle "Ayman", il a
13 ans qu'il est maroché à côté de la rivière, il est
un enfant dont le père et la mère étaient morts...
Il était si pauvre qu'il n'avait plus de chambre
habiter, plus le petit lit pour dormir, plus les habits
qu'il avait sur il est un mince morceau de pain qu'une
femme lui avait offert.

Mais il est bon comme il était seul dans le tene et
il est l'ami de mon oncle. Je suis invitée mon
ami chez nous pour le dîner, mes parents étaient
aimer l'enfant. Le belle souvenir est grand-maman
invitait notre ami Ayman chez nous dans le tref.

• Enfin je suis contente pour le nouveau
ami qu'il serait mon frère.

Quelle belle souvenir restait dans mon
cœur !

avant quelques années, j'ai passé un meilleur jour dans ma...
vie, nous avons décidé de faire un pik-nike chez ma tante qui a
habité au Suisse mais cette joie n'est pas terminée... Sur le chemin
d'allée à cette ville mon père est fatigué par ce que il le chemin est
très longue alors il a décidé de s'arrêter près une belle forêt...
il se trouve dans cette partie une rivière qui a coulé avec...
l'eau... Ma famille a s'installer près cette coins mais... mais je...
préfère toujours marcher sur un chemin inconnu en chantant et
en dansant sans connaitre ce que se passe après j'ai mis à se
promener dans toutes les directions. Mais soudain je me trouve
mal loin de ma famille... Ah quelles mauvaises choses ! j'ai connu
bien que je suis perdu et je suis très peur et j'ai commencé à
imaginer des choses nauséabondes comme le serpent avec sept
tête qui sont trouver dans les légendes et le conte et malheureusement
la pluie a commencé à tomber... j'ai resté dans cette forêt quelques
heures en ce même cas et j'ai commencé à pleurer mais heureusement
j'ai trouvé un homme c'est le gardien de cette forêt et j'ai le...
raconté ma compte il m'a aidé avec plaisir à me la remettre et
je le remercie.

Quand, Je suis 14 dans un jour de vacances mes parents a décidé
 d'aller à la campagne de mon grand père pour le visiter et
 pour faire un pique nique a les prairies. En arrivant nous
 avons resté quelques heures et nous sommes allés à les champs
 pour promener, nous avons ses visité tous les coins, et après
 nous nous avons resté près d'une arbre pour manger mais
 tout à coup ma mère a trouvé que l'eau est fini mais j'ai écouté
 un voix très loin d'une rivière alors j'ai décidé d'aller a cette
 rivière pour prendre un bocal d'eau. J'ai marché une 30
 minute et j'ai arrivé de cette rivière. Il est une merveilleuse
 rivière il est brillé comme un diamant au soleil. J'ai resté
 regarder cette image un temps et j'ai oubli que j'ai rentré
 a mes parent. J'ai prend les bocal d'eau et je suis revenu
 a la place ou il y a mes parent mais j'aurais je m'ai trouvé
 une personne. J'ai cherche a eux jusqu'a je me suis trouvé
 que je suis perdu dans une forêt très effrayante et
 j'aurais pas aucun moyen de communication, mais j'ai regardé
 une rian lumineuse près de moi. J'ai éteint le feu
 de ce lumineux et j'aurais de nuit tombé. J'ai trouvé
 que je suis revenu a la maison de mes grand parents.

Les souvenirs d'enfance sont les événements soit de la tristesse soit de joie qui ne peut pas être oubliés et ils sont toujours dans notre mémoire.

Quel est l'événement qui effeet à mes sentiments à mon enfance ?

Quand j'ai été à quatre ans j'ai traité avec une fille de mon âge. D'abord j'ai frappé avec une bouteille plastique sur sa dos, j'avais arrachée les cheveux et je me moquer d'elle, puis je rentre à notre maison gai. Mes après quelques minutes j'ai vu cette fille et sa mère qui étaient arrivées vers notre maison. Car j'ai très peur de cette femme, j'ai enfuis de la maison. Mais quelle catastrophe j'avais perdu dans un lieu que j'ai vu pour la première fois, j'ai ainsi vécu seul sans personne. Ensuite et après une heure de pleurs et de patient un jeune homme avait passé à côté de moi et avait m'aidé à rentrer à la maison. Enfin j'ai décidé d'être gentil avec tout le monde.

Les révénies sont des événements passés au passé composé et on ne peut pas l'oublier et parfois on trouve des révéniés de peur ou on trouve des révéniés de joie.

L'année dernière, à l'occasion de mon anniversaire, j'ai invité tous mes amis et mes camarades. Ma mère a préparé un délicieux gâteau avec beaucoup de bonbon et de chocolat. Nous avons chanté, joué, dansé et nous avons passé des belles heures ensemble en joie.

Soudain, ma cousine est perturbée, le visage pâle et nous ^à informé que sa mère a fait un grand accident. Alors nous avons arrêté la musique et nous nous sommes déplacés à l'hôpital. Là j'ai trouvé tous mes parents.

Après des minutes le docteur arrive et nous a informé que le cas de mon cousin est très urgent et qu'il est obligé de le faire un chirurgien. Alors je me sens très triste et j'ai pleuré car mon cousin est le meilleur de tous mes parents.

Enfin, après des heures d'inquiétude le docteur ^{est} arrivé et dit que mon cousin a été sauvé de mort. Alors tous le monde dans très heures et nous sommes retournés à la maison pour continuer mon anniversaire en joie.

..... À la fin de l'année dernière moi et mes amis en
classe ~~se~~ avons fait une fête dans la séance de l'arab.
Amal, Rahma et Najla sont achetées : gâteaux, jus, bonbons
chocolats, pailles, note serviettes et Emma ^{est} préparée
une grande Tarte et les autres et moi, nous ~~est~~ sommes
achetés les biscuits et les gazeugs. Avant l'arrivée de
le prof de l'arab, les trois filles Amal, Rahma, Najla
sont entrées à la classe pour passer les tables et elle
les ballons sur les fenêtres et sur le tableau. Après que
quelques minutes nous sommes entrées à la salle avec le prof nous
avons trouvé les tables sont classées, nous avons commencé
la fête. Khabib ~~est~~ s'est chanté et Hamdi sur la
table Ahmed et Hamza sont dansent. Des garçons dansent
Après ça Hamza ~~met~~ le radio pour chanter tous la classe
dansent moi, Yehia, Amal, Najla et Najla, ~~sont~~ nous
avons pleuré parce que c'est la dernière séance de l'année

Un jour j'ai allé avec mon ami à la montagne
ou 8 heures mon ami il regard beaucoup de petits chiens
j'ai dit il dit à moi regard Hamza : " j'ai dit moi "
Que ce qu'il y a " mon ami : " il y a beaucoup de petit
chien " nous allons aller au chien : " moi : " ok ! on va : "
je vas moi et mon ami et au le chien et il reste regarde
Comment j'ai après quelques minutes le grand chien
vient il regarde le chien moi et mon ami
il cours derrière moi et mon ami et le chien
il fait un saut à mon ami à j'embr et moi
~~est~~ continue cours vite ~~pendre~~ mon ami tomber
et regarde un grand cahier et grappe le chien
à la tête et le chien ces chapes après vas
moi cours je prend un taxi et je vas à mon et puis
à l'optique et d'ors à l'hôpital deux jours et après
le deux jours il fait opération

Jamais je vais oublier un jour mon enfance avec ses souvenirs qui fait mal et qui me fait aussi joyeuse j'ai restée toute seule à la maison ni mon père ni ma mère, ni mes sœurs, j'ai décidé de prendre mon album de souvenirs pour souvenir les beaux et les mauvais temps qui j'étais passé avec mes amis. il y a une souvenir qui a restée dans ma mémoire que j'aimais le temps va l'effacé c'est "mon amie Rahma" ou bien ma sœur, ma chérie Rahma qui a été mort devant mes yeux à cause d'un criminel.

Un jour printannier, Rahma a été très intéressante d'allée au cinéma pour voir le nouveau film, Malheureusement, une joie qui n'a pas terminée, au moment que nous avons coupés la rue une voiture qui roule très vite arriva et frappa mon amie Rahma.

j'ai restée bouche bée, rien à faire, c'est pas possible Rahma avant deux minutes près de moi maintenant une cadavre dans la rue, on a l'approché à l'hôpital tous les médecins nous disant que leur cas très dangereuse elle a des problèmes dans le cardio-vasculaire et les voies respiratoires. Je souhaite bien que Dieu la garde et voilà, c'est la vie tous passe et repasse et ne reste que les trasses même les trasses ce fasse et ne reste que l'espace et les souvenirs

.. Quand j'étais petite, il se passait beaucoup de sevenir mais
 .. jamais cette sevenir je n'avais pas oublié qu'un jour pristamier
 .. j'ai allé à la forêt avec mes amis pour faire une petite promenade
 .. C'était un beau matin, les oiseaux gazouillaient, ont à rester près
 .. d'un ruisseau des minutes et après ça ont à commencer de jouer
 .. nos meilleurs jeux le cach-cach. Salma est fermée les
 .. yeux et nous avons recacher derrière les grands arbres. Après
 .. quelque minutes ont va à la place, et soudain il n'y a pas
 .. de Salma. Nous avons passés beaucoup d'heure de recherche
 .. sans arrêter, mais on n'a pas trouvé. Ont à et entendu
 .. de coup de feu, nous avons très peur et après ont à écouter
 .. quelqu'un qui gémissait. C'est mon amie Salma, ont à le
 .. trouver sur terre, son visage jaune de peur et
 .. pleur très fort. Elle est tomber son sa tête. Après
 .. cette malheureux jour ont à rentrer à nos
 .. maisons incontents parce que nos amie est
 .. mangé de mourir.

Quand j'ai petit j'ai un souvenir d'enfance de peu.....
un jour quand je passe à la maison de ma grand-mère.....
j'ai vu un chien qui me regarde moi j'ai très peur et cours
très vite..... Le chien cours très vite derrière moi.....
peut l'attaquer et moi je pense que lui entrée à la maison.....
de ma cousine peut ne l'attaquer pas..... et j'ai très contente
parce que..... l'oufrage pour ce chien.....
C'est un souvenir de peu attaquer son sa tête après cet heures.
C'est l'éléments qui fait passer au passé..... avec
moi quand elle est petite. Et après cet heures moi je parler
cet élément à ma mère et mon père et sa mère.....
Mon oncle remercie..... Ma cousine parce.....
qu'elle a ouvrir la porte pour entrée quand elle ne laisse
pas la porte ouvrir j'imagine que le chien attaqué et j'ai
entrée à la maison.....

Dans mes rêves il y a toujours des problèmes qui font
 peur les autres un jour se sont à vie mon oncle à la forêt...
 soudain mon oncle disparaît dans la large forêt je reste
 paralysé dans ma place. Soudain tout à coup j'entend un...
 voix qui demande le secours je me réveille vers la voix de
 mon oncle je troue un grand serpent qui en...
 cercle mon oncle le yeux de tête fixés sur le...
 l'orage

dans cette jour se concède que mon oncle va mourir...
 mais je connais que cette bête a faim je demande...
 le secours à un homme qui a habité dans la forêt...
 mais l'homme trouve une ruse il prend la branche...
 double il frappe la tête mais le serpent tombe et tombe...
 et est mort.

mon oncle remercie l'homme et nous...
 nous venons à la maison mais un jour que ma sœur...
 rentre à la maison elle va jouer près de la mer mais...
 une ~~mer~~ voiture roule rapidement se renverse ma...
 sœur mais le chef de voiture ne peut de...
 ramener ma sœur à l'hôpital.

* Un jour, quand ma famille regarde la télévision, j'entre à ma chambre et je ferme la porte. Il y a deux minutes, puis, je commence un train de rires qui ne s'arrête pas, parce que je me rappelle un souvenir d'enfance d'émotion. Il est un jour, j'ai allé avec mon petit frère pour jouer dans le jardin où nous avons trouvé beaucoup de papillons. Alors, nous avons commencé de courir après ces jolis papillons multicolores. Après sept minutes de courir, nous nous sommes trouvés dans une forêt pleine de fleurs et d'arbres que nous ne l'avons pas regardé avant cette fois. Alors, nous nous sommes perdus et nous avons commencé à pleurer. Un garçon qui il nous a écouté et il nous a pris à ~~la~~ la maison où ma mère a commencé de rire parce que ~~nos~~ nos vêtements sont tous sales avec l'herbe et ~~nos~~ nos visages sont noirs parce que nous nous sommes tombés cinq fois.

Annexes 8 : copies d'élèves d'une région côtière

Rédaction : n° 505

J'ai bien vécu mon enfance, j'étais gâtée surtout de la part de mon grand-père... il m'aimait très bien toujours, il m'achetait de chocolat et de bonbon, il m'emmenait au parc pour jouer au balançoire. Je l'aime très fort même plus que mon père, j'étais très attachée à lui.

Un jour, j'ai allée avec maman à son travail. Soudain, Papa est venu, il était très triste et après, maman s'écroulait à pleurer. j'étais étonné mais j'étais pas pourquoi.

En rentrant à la maison de grands parents, maman m'a laissé chez ma cousine. après, en réfléchissant bien, j'ai compris que mon grand-père est mort mais j'étais pas sur.

alors j'ai dirigé vers la maison de grands parents et j'ai trouvé que tous mes doutes se étaient justes. j'ai senti très triste et j'ai allée à ma mama, je l'ai bien caressé en pleurant très fort.

Quand une personne nous quitte, ce sont seulement les souvenirs qui restent, car les souvenirs d'une personne absente bons ou mauvais nous font pleurer.

C'est ma meilleure amie, ce qui m'a marqué le plus c'est les moments passés avec elle. Mais, maintenant, elle est partie à Lyon, puisque sa mère est française, après le décès de son père elle devait quitter le pays.

Elle était ma meilleure amie, ma voisine et beaucoup plus que ma sœur, je pouvais pas passer une seule journée sans jouer avec elle ou partager des aventures folles d'enfance. On pouvait pas se séparer et d'ailleurs tout le monde a remarqué que nous étions toujours collés l'une à l'autre. Malgré qu'on se disputait parfois, mais parce qu'on avait peur de perdre notre amitié. Elle est une personne superbe, magnifique tout simplement. Jusqu'à ce moment, j'ai pas trouvé une bonne amie comme elle, c'était la seule qui me comprenait, malgré qu'on était toutes petites.

Le dernier jour que je l'ai vue pour lui dire au revoir, je fondais en larmes et j'ai senti une certaine mélancolie et un grand vide, en ce moment là seulement, j'ai connu sa valeur et la place qu'elle occupait dans mon cœur.

Maintenant, on s'appelle tout les jours depuis cinq ans, une fois par ans, elle me rend visite à Tunis ou je vais moi la voir. J'espère qu'un jour, on va se réunir encore une fois. Ça sera agréable.

Je me rappelle encore de ce jour, quand j'étais petite, âgée de six ans, dans un pays que jadis j'adorais, s'est passé une magnifique histoire parmi d'autres de mon enfance. C'était en Russie, le plus vaste État de la planète, un pays qui est à cheval sur l'Europe géographique et sur l'Asie orientale. Un jour d'été, après un bon petit repas, comme d'habitude, tout le monde faisait la sieste du midi. Nous étions, ainsi, chez mes grand-parents, dans une petite ville ensoleillée. Tout le quartier était à ce moment là, calme, vide, les commerçants étaient fermés. J'étais la seule éveillée avec mon cousin âgé de quatre ans. On voulait aller à la recherche de mon grand-père qui était au marché en train de travailler. On voulait aller le voir même si on ne connaissait pas le chemin. On voulait se promener et surtout voir mon grand-père. Je me rappelle, il faisait chaud nous nous sommes quand même décidés à sortir. Sans un bruit, nous sommes partis. Nous avons pris la rue où nous voyions mon grand-père se diriger tous les matins, pendant nos vacances, on l'a longé, on a tourné dans une petite rue toute calme. Après quelques minutes, nous nous sommes rendus compte que nous étions perdus. finallement, nous avons erré dans toutes les rues de cette petite ville mais sans jamais trouver le marché. C'était horrible! La chaleur était si intense que je me sentais vraiment pas bien. Nous avions très peur et nous étions toutes les deux en pleure. Nous avons rencontré un homme qui nous a donné de l'eau bien fraîche et qui a, toute suite après, disparus. Ensuite, nous avons repr le chemin toujours en ayant qu'un seul but dans la tête "retrouver mon grand-père". Nous sommes partis encore pour des heures de marche, et enfin, arrivé au marché mais toujours pas de grand-père. On était tellement en pleure que tous les commerçants étaient autour de nous en nous demandant le pourquoi

Pendant mon enfance j'ai failli être kidnappé à plusieurs reprises. Je ne sais plus quelle est la première fois, mais je sais que c'était dans plusieurs endroits. Le seul et unique souvenir que je garde est celui là :

Je suis allée avec ma mère aider son amie, à préparer son barbecue. Je ne voulais pas y aller parce qu'il fallait faire beaucoup de chemin en auto et ça m'ennuyait de rester autant de temps dans la voiture. Pendant que ma mère et sa copine préparaient le repas, on est allée avec ma copine se promener dans les parages. On n'était pas de rigoler et de marcher dans tous les sens, soudain, trois hommes, froids et vulgaires, se dirigèrent vers nous, mon cœur m'arrêtait de battre, et ma bouche commençait à trembler, ils s'approchaient de plus en plus, et ils criaient à voix haute : mon dieu, leurs dents, elles étaient trop sales, mais même d'un d'entre eux me tendait sa main en me montrant ses dents tout à fait dégoutantes, je suis restée immobile dans ma place sans rien faire, ma copine elle arrêtait pas de trembler, elle avait si peur, elle l'a frappé sur ses pieds et elle a couru, tandis que moi, j'ai passé entre les deux pieds du knave, en baissant ma tête, je tenais la main de ma copine et on a couru, jusqu'à la rue principale.

Nos mères n'arrêtaient pas de nous poser des questions, elles avaient si peur. J'ai appris, qu'il ne faut pas se promener dans le milieu des déserts.

J'avais presque 7 ans lors de ma première visite de la foire de l'Artisana. Je voulais vite arriver à la foire dans le but de découvrir ce merveilleux monde qu'on appelle : Le monde artisanal.

En arrivant, je remarquai qu'il y avait beaucoup de suspense, tout le monde se bouscule à l'entrée, ce qui m'aida à constater que l'Artisana est quelque chose de précieux dans mon pays. Alors, je tiens ma mère par la main de peur que je ne soit perdue dans ces foules de gens.

Je vous assure qu'aucun produit ne peut être aussi beau, aussi fin que le produit artisanal quoi qu'il soit : un tapis, une broderie ou un bijou.

En admirant tout ce que nous propose les vendeurs, je pus donc déduire que le produit artisanal reste toujours quelque chose d'original, d'authentique puisqu'il est conçu et fasciné par l'artisan lui-même qui s'imagine du passé et de la mode de nos enclaves afin de nous faire plaisir et nous présenter quelque chose de façon que tous les goûts sont satisfaites. D'ailleurs, je pus voir aussi que tous les produits qui ont été présentés à la foire, ont trouvé un accueil chaleureux et enthousiaste par les visiteurs.

Jamais je pourrais oublier ce beau souvenir qui, sans aucun doute, restera gravé dans ma mémoire à l'infini.

dès mon enfance, j'ai été toujours aimé de découvrir les pays, surtout les pays européens. Mes parents ont décidé de prendre à la France. j'étais très heureux, puisque la France est une merveilleux pays. Je ne dormi pas. Tout les nuits je ressais mes yeux ouverte... et je magine comment était la France. C'est le moment de passer les méditerranée, la première fois que je prend une avion. d'abord j'étais effrayé mes hôtesses elle me bien à aider. le voyage est commencé, c'était comme en réel. c'est une belle voie et fond de l'union. Après quelque heures, est là je suis en France. c'est très magnifique. traiement une belle pays, plein de ambiance. Je fais une grand promenade. j'ai vu la Tour Eiffel et directement. Tous est jolie. les restaurants les rues les boutique est la France. le pays de mode.

ce voyage est une belle et intéressante et est mémorable dans ma vie jusqu'à maintenant.

J'ai beaucoup de souvenirs dans ma tête mais celui là m'a beaucoup marqué. Se souvenir est exceptionnel... peur, émotion et joie au même temps.

Je fait de la voile depuis quatre ans et je me rappelle très bien du premier jour. J'avais seulement onze ans, il faisait un très mauvais temps, j'étais sur un bateau à voile avec quatre grand garçons. Le bateau avait l'air de charnière à cause des grandes vagues. Mon cœur bat de plus en plus fort je ne pouvais plus bouger mes pieds ni mes doigts à cause du froid glaciale. Mais le chef de bord m'a rassuré quant il m'a dit que la coque de ce voilier ne chavirait jamais c'était pour me rassuré mais il disait la vérité parce que je me souviens très bien que mon père m'a dit les mosquettaires ne chaviront jamais en plus j'avais un gilet de sauvetage et je voyais les sécurités partout, ma peur s'est transformé en joie, je ne pouvais jamais vous décrire les sensations quant vous êtes sur un bateau à voile et surtout quant il y a beaucoup de vent. Pour passer le temps et oublier les immenses vagues, on a commencé à chanter et raconter des blagues.

Après trois heures de navigation, on est rentré au port on a métayer ce beau mosquettaire appelé "Jumbo" et je suis rentré chez moi.

Aujourd'hui, j'ai 15 ans je suis un élève dans le lycée.

Quand j'avais 10 ans mes parents allaient chez ma grand-mère car elle était malade.

J'étais seul à la maison.

En regardant la télé, quelqu'un ~~font~~ frappait à la porte, sans dire son nom.

J'avais peur même je pleurai.

Je retournai à ma place devant la télé.

La porte s'ouvrait, elle était ma tante, elle est venue chez moi pour que je n'aie pas peur.

On regardait la télé à un certain moment jusqu'à ~~quelle action~~ l'arrivée de mes parents.

Quelle action et quelle peur !

Rédaction : n° 513

..... Quand j'étais petite, grande comme trois pommes, âgée de six ans, un jour, dans un pays que jadis j'adorais, s'est passé un magnifique...
histoire parmi d'autres de mon enfance.....
C'était en Tunisie, un pays du nord d'Afrique, un jour d'été après
un bon petit repas comme dans tous les pays chauds. Tout le monde faisait
la sieste de midi. Tout le quartier était calme, vide, les commerçants
étaient fermés, j'étais la seule exception avec ma tante âgée de 60 ans.
On voulait aller à la recherche de mon grand-père qui était au marché
en train de travailler. On voulait aller le voir même si on ne connaissait
pas le chemin. On voulait se promener et surtout voir mon grand-père.
Il faisait très chaud, nous nous sommes quand même decidés à sortir.
Sans un bruit, nous sommes sortis. Nous avons pris la rue où nous
voyons mon grand-père ^{me} diriger tous les matins, on l'a rangée, on a tourné
dans une petite rue toute calme, nous nous sommes rendu compte que
nous étions perdus... nous avons erré dans toutes les rues de cette...
petite ville mais sans jamais retrouver de marché, la chaleur était
si intense que je voyais tout noir, c'était horrible, j'avais peur. Nous
avons repris le chemin toujours en ayant toujours un seul but dans
la tête, nous sommes partis encore pour des heures en fin, arrivés
au marché en pleure et les paucos en banches, toujours pas de
grand-père.....
Tout à coup nous avons vu les pieds de mon grand-père, nous
l'avons reconnu à ces sandales toutes poussiéreuses,
depuis on l'a pas lâché jusqu'à ce que nous sommes arrivés chez
nous où tout le monde dormait encore.

Je ne me rappelle pas beaucoup de mon enfance mais j'ai des souvenirs marqués dans ma mémoire pour toujours et surtout celui de mon voyage en France.

Au cours de ce voyage j'ai vécu plein de merveilleux moments. Je me rappelle encore de ma stupéfaction et mon ^{admiration} quand je suis montée dans la Tour Eiffel et j'ai pu voir Paris en entier c'était fantastique. Mais encore le jour où j'ai visité le château de Versailles, c'était comme dans un rêve, il y avait des jardins immenses et magnifique avec des allées alignées qui ressemblaient à des figures géométriques, j'ai aussi beaucoup appris sur l'époque des rois et des reines comme Louis XIV et Marie Antoinette. J'ai aussi visité quelques châteaux de la Loire comme Chambors, Amboise et Chenonceau. Et que je garde comme un souvenir merveilleux c'est quand je suis allé à Disney Land où je me suis amusé comme jamais. Je suis montée dans le train fantôme et puis sur le bateau pirate et encore d'autres jeux. Rien qui ne me rappelle de ces moments j'ai le sourire aux lèvres. Et enfin j'ai dîné dans le plus luxueux restaurant de toute la France, "La tour d'argent" où j'ai mangé le plus bon plat de toute ma vie : "le canard à l'orange", spécialité de ce restaurant réputé.

Le voyage est resté gravé à tout jamais dans ma mémoire et je ne remercierai jamais assez mon oncle de me l'avoir offert. C'était simplement magique.

J'avais 5 ans quand je m'inscrivis à l'école locale dans mon quartier. Ce jour là est ineffaçable car il était plein de surprises.

C'était un nouveau monde pour moi, malgré que j'étais déjà inscrite dans une maternelle. Il s'agit d'une nouvelle expérience; j'avais un uniforme, une cartable, des livres, des devoirs à faire, de nouveaux amis... et la vraie vie. Commence.

Le jour de l'enthousiasme, je me réveillais tôt, préparait ma fourniture scolaire. Ma mère m'accompagna comme tout le monde. Elle me laissa à la porte. C'était un peu difficile pour moi, je ne savais pas dans quelle classe j'étais inscrite. Donc je demandais l'aide d'un vieil homme (après je savais que c'est un professeur). Il m'aidera à trouver ma classe. J'étais stressée, angoissée, j'avais même du mal à respirer, je ne savais vraiment pas ce qui m'attendait derrière les murs de la salle de classe. Eh oui... Je m'apprêtais à franchir la porte qui était en face de moi, consciente du milieu social qui allait me recueillir. L'institutrice commença à se présenter, puis nous parla de ce que nous avions vu et appris, cette année. Ensuite, elle écrivit les noms des livres et le nombre de cahiers pour chacun de nous, car nous savions pas encore écrire.

À midi, je revieudrais chez moi et racontait ce qui se passait ce jour là à ma famille.

* Je pense que ce jour révéla une période de ma vie, une période pleine d'apprentissage et de joie.

Rédaction : n° 516

Quand j'avais dix ans, j'avais un accident le plus choquant de ma vie.
J'étais en voiture en ce moment là avec mes parents, soudain ^{on voyait} un accident
très grave.

J'avais tellement peur de cette scène qui choque l'âme sensible.
Il y avait une famille dans la voiture qui se dirigeait vers le supermarché, mais
malheureusement les parents étaient morts mais les enfants étaient seulement
blésés.

Tout le monde regardait les quatre pauvres humains et l'ambulance
emmenait les petits à l'hôpital.

J'étais tellement malheureuse que j'avais pleuré toute une heure, j'étais
triste, désespérée.

C'était la scène la plus choquante et le seul souvenir qui m'a
manqué le plus.

Rédaction : n° 517

Un jour, j'ai été affligé que j'ai décidé de m'isoler
dans la forêt.

Le chemin était restreint et sombre : des petits pas vert
entourés de hautes haies.

L'eau des fosses coulait entre les hautes haies.

Le chemin était abimé de mousse qui cachait le sol.

Soudain, en traversant en ligne droite et au bout du chemin
se dressait un bâtiment colossal.

C'était vraiment un bâtiment d'extraordinaire.

Il était au milieu des bois, sur la pente d'une colline.

Les quatre tours au angles avaient des toits pointus.

Je restais figé comme une statue, muet sans mot dire pour
exprimer mon ravissement.

Chaque personne dans le monde a un souvenir d'enfance lui est memorable, le mien sera toujours dans mon esprit. C'était lorsque mon ~~meilleur~~ meilleur ami était décédé, c'est le plus pire moment de toute mon existence.

On était une bande d'amis dans la piscine avec quelques parents. A debut toute allait pour le bien jusqu'à ce on aperçut plus Malek, on essaie de le trouver dehors mais il nous est pas venu à l'esprit qu'il pouvait être dans la piscine, alors qu'on cherchait deux de nos amis sont venus nous dire que Malek est sans l'eau et qu'il vent pas se relever, on était petits on savait pas que s'appauvait être dangereux mais nous sommes comême allés le dire à sa mère. En le faisant sortir de l'eau les grands on se qu'il était avec nous mais il a rejoint l'autre monde en les voyant pleurer on l'a vite su et des sentiment de tristesse de peur et de crainte nous omb en vain, on était effrayés. Jusqu'à maintenant quand je me souvient de Malek je sens une profonde peine, un grand chagrin.

C'était à Lille, une ville au nord de la France. Un jour d'hiver il faisait trop froid, il y avait de la neige partout. Mes cousins et moi, nous avons décidé de se promener un peu dans la ville puis aller faire du patinoir. Cette promenade était magnifique j'ai visité plusieurs monuments et je suis resté dans l'église. Tout simplement nous avons erré dans toutes les rues de cette large ville.

Puis nous sommes allés au patinoir. Au début j'ai fait la connaissance d'une très belle fille qui avait mon âge presque une dizaine d'années, ensuite, on a fait une enorme ambiance ensemble au patinoir. Mais le problème a commencé quand on est allé au marché y'avait plein de gens. Tout à coup, j'ai pas trouvé mes cousins, alors j'ai commencé à pleurer car je connaissais personne. Heureusement, une gentille femme m'a tenu la main et m'a demandé où j'habitais. Alors elle m'a ramené chez mon oncle et j'étais trop heureux. Et après cette longue journée mon oncle nous a ramené à McDonald et on a passé une très bonne soirée.

Dans mon enfance j'ai passé beaucoup de beaux moments qui sont inoubliables ne sont-ils pas moment-mémorable et surtout la première journée de la rentrée scolaire est dans ce jour j'ai l'âge de ~~est~~ 7 ans je suis très petit.

La nuit avant de dormir j'ai essayé de préparer tous mes vêtements, mon cartable... tous mes objets sont en ordre. Vraiment j'ai une sensation inconnue.

Tout la nuit j'ai pas pu dormir et moi j'ai eu l'air de réfléchir et de penser : à quoi quelles sont mes camarades ? quelles sont mes profs ? comment est la classe et l'école en général ?

Le matin je me réveille très très tôt en même avant mes parents. j'étais très content et même en temps ~~est~~

j'ai un peu de trac car ~~est~~ c'est la première jour et moi je ne suis rien et je connais personne je prépare tout et j'ai dirigé vers l'école avec ma mère.

Le plus horrible souvenir d'enfance c'était un après-midi au Maroc, où j'ai vu une belle histoire de vacances avec un petit garçon qui s'appelait Mustafa... j'ai passé des moments magique avec lui ; jusqu'au jour dont tout le monde faisait la sieste du midi, tous les quartiers étaient calmes, vides, les commerçants étaient fermés... j'étais la seule éveillée, moi une fille de 7 ans avec Mustafa un garçon de 9 ans. On voulait aller à la plage même si on ne connaissait pas le chemin... je me rappelle qu'il faisait très chaud, nous nous somma quand même décidés à sortir... Sans un bruit, ~~mais~~ nous sommes partis, nous avons pris la rue où nos familles se dirigeaient pour aller à la plage, on a tourné dans une petite rue toute calme... Après quelques minutes, nous nous somma rendu compte que nous étions perdus, finalement, nous avons errés dans toutes les rues de cette petite ville mais sans jamais trouver la plage... la chaleur était si intense que j'ai perdu connaissance... c'était horrible ! je voyais tout noir, je me sentais vraiment pas bien... j'avais peur... Nous étions tous les deux en pleure, nous avons repris le chemin toujours en ayant qu'un seul but dans la tête "rentrer à la maison"... Nous sommes partis encore pour des heures de marche en pleurant... Tous à coup, nous avons vu le père de Mustafa qui venait de nous chercher et il nous a emmené à la maison... c'est à ce moment là que je santais la joie de revoir ma famille après cette aventure. J'étais tellement contente que je m'intéressais pas à la punition que j'ai eu.

Je me souvenais que d'un seul souvenir d'enfance, un souvenir, je me souvenais parfaitement de chaque détail, des couleurs, des sons, de la date, mais surtout des émotions. Je n'étais cependant qu'une insouillante gamine, parfaitement inconsciente des dangers que ma petite âme pouvait facilement risquer.

C'était une chaleureuse journée d'été. Une légère brise glaciale empruntait les ^{graines} minuscules grains de sable au loin, et gâchait à chaque reprise les châteaux de sable que je m'entetais de faire. J'étais ^{donc} sur la plage et je m'amusais à construire, regardant la gamelle et les proches s'amuser dans les océans. Un peu plus tard, je laissai tomber mon occupation et décidai de les rejoindre, je m'avançai à petit pas vers la mer et y entra enfin.

Je marchais vers son direction, obstruée par l'eau, celle-ci avançant à mon coup, je les regardais ils étaient en cours loin. Tôt, je décida d'aller en cours, quand soudain, je vis une immense vague approcher plus m'engouffrant aussitôt, je me retrouvai sous l'eau, puis une autre vague aussi féroce que la précédente me frappa et me hurla très loin. La tête toucha le fond de la mer, je me débattis du mieux que je pouvais, agitant les bras et les jambes dans tout les sens pour rejoindre la surface, sans succès impuissante et épuisée. Je saissis tomber, et n'enfonçai peu à peu vers les profondeurs de la mer. Je commençai à perdre conscience quand je sentis une main attraper mon bras violemment puis le tirer vers le haut. Quelques secondes plus tard, je sentis une grande bouffée d'air ^{frais} emmenant les nausées.

Le grand homme me sortit de l'eau, je relevais peu à peu les yeux sous le regard affolé de la famille. Heureusement, j'étais saine et sauve. Encore sous le choc, je me mis à pleurer. La famille non père remercia un finiment le courageux jeune homme.

Depuis la mère me surnomma "l'aimant à noyé". Ce fut l'un des souvenirs les plus frustrants et affreux que j'ai eus.

... Pendant mon enfance quand j'avais 5 ans un ~~souvenir~~
 mauvais souvenir m'a fait beaucoup de mal, cette
 souvenir je n'oubli jamais
 un jour, je étais sorti devant la maison pour jouer avec
 mes amis, maman m'a conseillé de me loigner pas et de me
 rester jour au tour de la maison, alors je reste jouer très
 longtemps avec mes amis, quand nous sommes jouer
 avec le ballon, l'un de mes amis, jette très loin, mais
 le ballon reste dans la route, alors j'avais décidé aller
de prendre, dès que j'ai ramassé soudain une voiture
 se dirige vers moi je suis très peur elle me frappe fort et
 je suis tombé dans la terre à ma tête, ma jambe se casse
 et mon doigt, je me blesse beaucoup, un homme appelle
l'ambulance et me transforme à hôpital à l'urgence, je reste
 3 mois ne parle jamais et je oublie tout les choses, je suis
 très fatigué et je ne marche jamais pendant le période je était
 dans l'hôpital, ma mère très peur elle est à côté de moi, je me
 je reste dans le lit sans bouger comme le homme mort, je suis réveillé après
 15 jours tout le monde sont très content et ensuite après quelque jours je
 comment de prendre le rôle de moral et physical que la médecine m'a demandé
 à faire pour venir à une bonne morale et je oublie cette accident et renché
 marche une autre fois

Durant mon enfance, je vécus plusieurs événements de joie et de peur.

Mais l'événement qui était marqué dans ma mémoire, c'était le terrible jour où je me trouvai seul, la nuit, dans une ville dont je ne connus personne.

J'entendis des bruits bizarres comme si je regardai un film d'horreur. J'étais perturbé, désespéré, je ne savais pas quoi faire que marcher au sens où me guida mes pieds. C'était ma faute de ne pas obéir à mes parents qui m'ont averti de ne pas sortir du voiture avant qu'ils reviennent, mais, j'entendis quelqu'un qui m'appela, et cette voix me conduisit à une ville déserte.

Mais, heureusement, je pus téléphoner à mon père grâce à la pitié d'une vieille dame qui trouvait un innocent enfant perdu dans cette ville horrible !!

1. Autre fois quand j'avais dix ans un événement m'a arrivé que je n'ai pas pu l'oublier à ce jour

Mon père est la plus chère personne moi c'est à lui que je confie mes secrets, ma mère aussi est chère pour moi mais je sens que mon père me comprend le mieux, il est très affectueux et il souffre à mes douleurs... Une nuit pendant que j'étais endormi dans ma chambre j'ai écarté un bruit assourdissant : des hommes qui parlent, ma mère pleure, et je n'ai pas entendu la voix de mon père, je suis sortie en courant vers le bruit alors j'ai trouvé mon père sur un brancard emporté par deux hommes portant un tablier blanc j'ai toute suite compris qu'ils sont des médecins et que mon père est mort et que j'ai perdu mon soutien au monde sans être aperçue je suis montée dans la voiture de ma mère en cachette et en route elle a entendu ma voix car je pleure de effrayance. En arrivant à l'hôpital j'ai compris que mon père doit avoir une opération au niveau des reins. J'ai resté à ses côtés toute la période de son hospitalisation en lui donnant le pouvoir

de se guerir en lui rappelant mes souvenirs, et mes beaux moments ensemble, mes sorties, mes plaisances

Voilà cinquans sont passé et mon père est avec moi et j'espère que nous restons toujours ensemble et le destin ne nous ne separe jamais

Il y avait sept ans, je me reveillai de bon humeur, le bibeau dans la bouche, en se dirigeant vers la salle de bain. Je lavai mon visage tout mignon, je frottai mes bouts petits dents blancs avec la brosse à dents. Lorsque mon père entra, il commença à se raser les moustaches.

Je l'observait attentivement, en finissant, mon père quitta la maison, direction son bureau et ses élèves.

J'en profitai de cet instant... et c'était la catastrophe... je me ridiculisai en se rasant les cheveux.

Je restai cinq jours à la maison, sans école, sans jouer ~~avec~~ avec mes amis, ils se moquèrent de moi.

C'était l'un des terribles souvenirs d'enfance que je vécus. Ça m'a beaucoup marqué.

en 2004 j'ai vécu une expérience orrible peut être pas si terrible
mais comme effrayante un peu.

~~Et~~ mon père ma annoncé que soit travaillé organisé une sortie
pour cartage dans un enfant.

on a pris les bus on est allé à notre destination

lorsque on est arrivé tout le monde est descendu et nous avons
attendu que les responsable prennent les tiques.

ensuite nous somme entrés dans un bus avant que notre commentaire

à jouer les responsable nous en prévenant que nous devions en

retourner devant l'entrée à 14 heures précise.

moi j' pas de montre ce jour ci alas j' inquiète
que les autres partent sans moi.

à 14 heures j' dans un long couloir pour aller en un couloir
quand je suivais sortie je n' trouvé personne que je connaissais

Heureusement qu'il y avait l'un ou il y avait des responsable de
parc d'attraction j'ai demandé de l'aider j'ai été effrayé

ce jour là de ne plus recevoir de ma famille Heureusement

le directeur de notre sortie est arrivé est en sa salle

au près des autres

Il n'y a pas plus étonnant et enchantant que de se rappeler des souvenirs d'enfance. La plus belle période de la vie de l'être humain c'est le moment où l'enfant voulant faire preuve de courage et d'audace, se jette vers les aventures les plus extravagantes.

Un des souvenirs qui restera gravée dans ma mémoire est celui où un jour j'ai voulu ressembler à ma mère et avoir des sourcils très épais. J'ai entendu un jour que pour les rendre épais il faut les couper très souvent.

Après quand ma mère était occupée je suis rentrée dans la salle de bain, j'ai pris les lames de papa et j'ai commencé à les raser. Mais quand je me suis regardais dans la glace, j'ai trouvé que ça me donnait un air drôle. J'avais trop peur de la réaction de maman alors j'ai mis un bonnet pour qu'elle ne s'aperçoive pas de mon petit jeu. Mais quand je jouais avec ma sœur elle m'a enlevé le bonnet alors maman a poussé un grand cri et m'a puni.

Et quand je me rappelle ce drôle souvenir je me mets à rire. Si je ~~pourrais~~ pourrais revenir une minute de cette belle enfance pour taquiner mes sœurs, énermer ma mère, rire en cachette, pleurniche puis demander pardon.

C'était au Maroc, un pays du Nord d'Afrique, un jour d'été après un bon petit repas comme dans tous les pays chauds. Tout le monde faisait la sieste du midi. Tout le quartier était calme, vide, les commerces étaient fermés. J'étais le seul éveillé avec ma tante âgée de quatre ans. On voulait aller à la recherche de mon grand-père qui était au marché en train de travailler, on voulait aller le voir même si on ne connaissait pas le chemin. On voulait se promener et surtout voir mon grand-père. Je me rappelle, il faisait très chaud, nous nous sommes quand même décidés à sortir sans bruit, nous sommes partis. Nous avons pris la rue où nous voyions mon grand-père se diriger tous les matins, on l'a longé, on a tourné dans une petite rue toute cul-de-sac, après quelques minutes, nous nous sommes rendus compte que nous étions perdus. Finalement nous avons essayé dans toutes les rues de cette petite ville mais sans jamais trouver le marché la chaleur était si intense que j'ai presque connu c'était horrible ! Je voyais tout mais, je me sentais vraiment pas bien. Après un petit temps, je me suis réveillé en pleurant, j'avais peur. Nous étions toutes les deux en pleurs. Nous avons ensuite rencontré un homme qui nous a donné de bonnes sucettes et de l'eau bien fraîche, toute suite après, il s'est levé et est parti. Nous ne l'avons plus jamais revu. Ensuite nous

avons repris le chemin toujours en ayant qu'un seul but dans la tête retrouver mon grand-père. Nous sommes partis en marche pour des heures de marche en pleurant et les sucettes en bouche. Enfin, arrivé au marché mais toujours pas de grand-père tellement qu'on était en pleurs tout le commerce était fermé de nous demandait le pourquoi de nos pleurs. Tout à coup, nous avons vu les pieds de mon grand-père, nous l'avons reconnu à ses sandales toutes poussiéreuses et routes vieilles

Quand, j'avais huit ans, je suis allée avec ma famille au zoo. J'étais folle de joie car c'était ma première visite au zoo.

Dès quand on est arrivé, on a commencé à faire notre tour. Tout d'abord, on a visité les cages des lions, les rois de la jungle, j'étais vraiment heureuse et excitée d'être si proche à ces bêtes féroces et de pouvoir entendre leurs rugissements. Après, on a passé par la cage des singes. Il y avait un singe, une guenon et leur petit nourrisson. Ils étaient trop mignons et adorables. Ensuite, c'était la cage des serpents, ces reptiles dangereux, et j'ai eu très peur d'être mordue par un.

Enfin, on s'est arrêté à la cage des loups, ces animaux sauvages qui hurlaient et tournaient ensemble. Je les ai observés par admiration et stupéfaction.

Après cette longue et magnifique sortie, on est senti joyeux d'avoir vu ces animaux dans leurs milieux, espérant de revenir une prochaine fois.

Je n'oublierai jamais ce fameux jour...
Tout a commencé normalement, comme
d'habitude vers huit heures je suis allée à l'école.
Après quelques heures d'études, je me suis sentie
très bizarre, j'avais la tête qui tourne, je sentais que
j'allais m'évanouir... Comme j'étais timide, je n'ai
rien dit à la maîtresse. Et midi, en retrouvant mon
père je lui ai fait part de mon état qui a empiré.
N'ayant rien vu de grave, il m'a rassuré en me
conseillant d'aller me reposer. Après quelques minutes,
le noir total. En me réveillant, je me suis retrouvée
à l'hôpital, allongée dans un lit avec des engins sur
mon corps et j'ai vu mes parents (près de
moi) qui étaient près de moi. Alors, il s'est avéré que
j'ai failli mourir, que j'ai eu une forte fièvre ce qui a
causé la fatigue et l'évanouissement. J'étais stupéfaite...
A ce jour quand j'y pense j'ai la chair de poule, ma
mère m'en parle jamais, c'était très dur pour elle.
Depuis ce jour, je n'arrête pas de remercier Dieu pour
chaque seconde qui passe. Ce jour là restera à
jamais gravé dans ma mémoire.

L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique

Résumé : Dans le contexte scolaire tunisien, par son impact sur la quasi-totalité des disciplines scolaires, surtout au lycée, la maîtrise du langage français écrit se trouve au centre de l'apprentissage des élèves et constitue un élément-clé de la réussite scolaire. L'orthographe, une composante importante de l'écrit, constitue un redoutable obstacle pour celui qui ne la maîtrise pas. Chercher les causes véritables des difficultés orthographiques des élèves tunisiens et proposer des moyens pour venir en aide aux enseignants et aux apprenants, telle est la démarche, à la fois de critique et d'action, que nous avons adoptée. Le présent travail expose le contexte dans lequel se fait l'enseignement /apprentissage du français en général et de l'orthographe en particulier, analyse les données recueillies, productions écrites des élèves et questionnaires, essaie de dégager les causes du dysfonctionnement et investit les apports des recherches en orthographe pour présenter une modeste suggestion en guise d'une contribution à l'amélioration des compétences orthographiques des élèves tunisiens. Cette étude montre en fin de compte l'importance de prendre en compte la spécificité du contexte tunisien dans l'élaboration des curricula.

Mots clés : L'orthographe, obstacle, contexte, productions écrites, difficultés orthographiques, acquisition

Spelling mistakes in written productions of Tunisian students: the origin of misinterpretation and the contribution in the mastery of spelling skill.

Abstract: In the Tunisian school context, with its impact on almost all academic disciplines, especially in high school, mastering the written French language is central to students learning and is a key component of academic success. The spelling, as an important component of writing, is a fearsome obstacle for those who do not master it. Looking for the true causes of spelling difficulties of Tunisian students and proposing ways to help teachers and learners, this is the approach that we have adapted both for criticism and action. This paper outlines the context in which teaching and learning of French- in general and spelling in particular- are done, analyzes the data, the students' written works and questionnaires, trying to bring out the causes of dysfunction and invests the researches' contributions in spelling to present a modest suggestion by way of a contribution for the improvement of spelling skills of Tunisian students. This study shows ultimately the importance of taking into account the specificity of the Tunisian context in the development of curricula.

Keywords: The spelling, obstacle, context, written productions, spelling difficulties, acquisition

Discipline: didactique des langues et des cultures

Paris 3 - Sorbonne Nouvelle
École doctorale 268 -Langage et langues : description, théorisation, transmission
UFR Littérature, Linguistique, Didactique
13 rue Santeuil, 75005 PARIS